

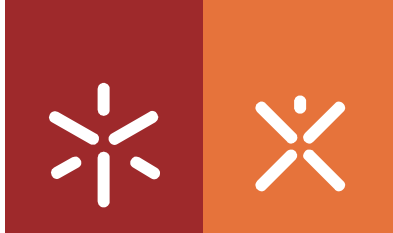


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Farissai Pedro Campira

**Construção e validação de uma escala de  
autoconceito: Estudo com alunos universitários  
do 1ºano da Universidade Pedagógica de  
Moçambique**

abril de 2016



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Farissai Pedro Campira

**Construção e validação de uma escala de  
autoconceito: Estudo com alunos universitários  
do 1º ano da Universidade Pedagógica de  
Moçambique**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Leandro Silva Almeida**  
e da  
**Professora Doutora Alexandra Maria Dantas  
de Castro Araújo**

abril de 2016

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 18 de abril de 2016

Nome completo: Farissai Pedro Campira

Assinatura:

FARISSAI PEDRO CAMPIRA



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, pela vida que me deram e os primeiros passos da minha vida escolar;

A minha esposa Ester, que considero a mulher mais compreensiva, paciente e carinhosa, por esse tempo que, mesmo distante, soube reconhecer o esforço. Mesmo em condições críticas da vida, deu conta da família tendo encorajado bastante na execução deste trabalho final;

Aos meus filhos, mesmo com a falta do calor afectivo do pai, conseguiram esperar o suficiente para usufruir desse direito inalienável. Lembro-me dos abraços calorosos a cada regresso duma viagem de estudo, o meu muito obrigado filhos;

Ao Professor Doutor Leandro S. Almeida e a Professora Alexandra M. Araújo, pela sábia orientação, mesmo distante a pesquisa foi possível. Pela prontidão nas respostas às minhas dúvidas e incertezas souberam com mestria orientar a presente dissertação;

A Direcção da Universidade Pedagógica de Moçambique, vai o meu profundo agradecimento pela bolsa atribuída, sem a vossa confiança provavelmente não teria concluído esta tese. Este esforço também contou com a prontidão de mestre Carla Karagianis que acompanhou o processo da atribuição da bolsa de estudo, o meu muito obrigado;

Aos estudantes dos cursos de Ciências da Educação; Ensino Básico; Administração e Gestão Educacional; Filosofia; Física; Matemática; Geologia; Biologia; Português; Psicologia Educacional; Educação de Infância; Gestão de Recursos Humanos; Sociologia; História; Educação Física; e Educação Visual. Estendemos os agradecimentos aos directores dos cursos acima referidos pela mobilização e o sucesso alcançado na aplicação dos questionários.

Aos meus colegas do Curso, pela convivência e troca de experiência que tivemos durante a formação. Em especial ao mestre Manuel Bucuto, Prof. Argenteil do Amaral, Vilane, Ana Martins, Ana Filipa que sempre estiveram presente nos grandes momentos desse percurso académico.

Aos colegas da Universidade Pedagógica da Beira, muito em especial aos mestres Evaristo Vicente, Américo Toca, Paulo Zebo Bulaque, Celso Miambo, Carlos Parafino e dra Avaida Abel Achicala, pelo encorajamento na frequência deste doutoramento.

A todos que directa ou indirectamente fizeram com que essa tese se tornasse uma realidade. Muito obrigado!



## RESUMO

O autoconceito é um constructo ligado à identidade, sendo relevante em diferentes domínios de realização humana. Apesar de alguma confusão terminológica na área e da diversidade de instrumentos para a sua avaliação, vários autores consideram o autoconceito como uma variável psicológica multidimensional e com impacto no desempenho académico. Em Moçambique desconhecemos a existência de instrumentos de avaliação do autoconceito, por isso o presente estudo centrou-se na construção e validação de um Questionário de Autoconceito para Estudantes do Ensino Superior de Moçambique. A construção do questionário partiu de entrevistas semiestruturadas e da consulta de outros instrumentos de avaliação do autoconceito. A análise do conteúdo dessas entrevistas seguiu a perspectiva de Gordon (1986), procurando identificar as dimensões mais valorizadas pelos estudantes moçambicanos na descrição de si mesmo. Neste sentido, de início foram identificadas sete dimensões do autoconceito (autoconceito religioso, autoconceito artístico, autoconceito académico, autoconceito físico, autoconceito social ou interpessoal, autoestima, e gestão de emoções e sentimentos), mas apenas as cinco primeiras integram a versão definitiva do questionário dada a inconsistência dos resultados com as dimensões de autoestima e a dimensão de gestão de emoções e sentimentos. Junto de uma amostra de 510 alunos com idades entre 17 a 59 anos ( $M = 25.50$ ;  $DP = 6.80$ ), sendo 269 (52.7%) do sexo masculino e 241 (47.3%) do sexo feminino, a análise fatorial exploratória permitiu reter um conjunto de 24 itens distribuídos nas cinco dimensões: autoconceito religioso (5 itens), autoconceito artístico (5 itens), autoconceito académico (5 itens), autoconceito físico (4 itens) e autoconceito social (5 itens), explicando 57.8% da variância dos itens da escala. Para a validade de critério, tomamos as classificações finais dos estudantes e outras escalas de avaliação psicológicas (Escala de Autoestima, Escala de Autoeficácia Geral, Escala de Satisfação com Vida, e Questionário de Dificuldades Antecipadas). As relações destas com as dimensões do autoconceito apresentaram níveis diferenciados de correlação (e.g., fraco, moderado e forte) enquanto as classificações dos alunos apresentam correlação fraca e apenas com a dimensão académica do autoconceito. Em relação a diferenciação do autoconceito em função género e idade, os resultados aponta alguma diferenciação apenas na dimensão religiosa a favor das estudantes, sendo que as mais velhas pontuam mais, em comparação com as mais novas, nas dimensões social e religiosa.

**Palavras-chave:** autoconceito, adolescentes e jovens-adultos, Ensino Superior, adaptação académica, Moçambique.





## ABSTRACT

Self-concept is a central construct for identity and relevant for different dimensions of human achievement. Although there is some confusion in the definition of the term and a diversity of measures for its assessment, various authors describe self-concept as a multidimensional psychological variable and one that influences academic performance. As we are not aware of assessment measures for higher education students' self-concept in Mozambique, the present study aims to develop and validate a Self-Concept Scale for Higher Education Students in Mozambique. The first phase of the development of the questionnaire was the evaluation of instruments for the assessment of self-concept as well as semi-structured interviews to students. Content analysis of these interviews followed Gordon's (1986) perspective, attempting to identify the most valued dimensions of self-concept by Mozambican students in their self-descriptions. Following, we identified seven dimensions of self-concept (religious, artistic, academic, physical, social or interpersonal, self-esteem, and emotion management), although only five of these dimensions were included in the final version of the questionnaire, due to inconsistencies in the results in the dimensions of self-esteem and emotion management. The exploratory factor analysis was conducted with a sample of 510 students with ages ranging from 17 to 59 years ( $M = 25.50$ ,  $SD = 6.80$ ), 269 (52.7%) males and 241 (47.3%) females. Results showed a factor structure of five dimensions, with a total of 24 items: religious self-concept (5 items), artistic self-concept (5 items), academic self-concept (5 items), physical self-concept (4 items) and social self-concept (5 items), which explained 57.8% of the total variance of the items results. Criterion validity was assessed with students' academic achievement and other scales for related constructs (Rosenberg Self-Esteem Scale, The Generalized Self-Efficacy Scale, Satisfaction With Life Scale, and Anticipated Difficulties Scale). The relations between the self-concept dimensions and these scales presented different magnitudes (e.g., weak, moderate, and strong), while students' grades presented a weak correlation and only with the academic dimension of self-concept. The results also showed that differences in self-concept with age and gender were only observable for the religious dimension, with higher results for female students, while older students presented higher scores when compared to younger students in the social and religious dimensions of self-concept.

**Keywords:** self-concept, adolescents and young adults, Higher Education, academic adaptation, Mozambique.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÍNDICE.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS .....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xv
 <b>INTRODUÇÃO .....</b>	 <b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: EVOLUÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS.....</b>	<b>23</b>
1.1 Introdução.....	23
1.2 Antecedentes históricos .....	24
1.2.1 O Ensino Superior em Moçambique.....	26
1.2.2 A Universidade Pedagógica: expansão e transformações curriculares.....	34
1.2.3 Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação da Beira .....	38
1.3 Regulação interna do Ensino Superior em Moçambique .....	40
1.4 Considerações Finais .....	41
 <b>CAPÍTULO 2 ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS, TRANSIÇÃO E INTEGRAÇÃO.....</b>	 <b>43</b>
2.1 Introdução.....	43
2.2 Expectativas, satisfação e sucesso nos estudantes do Ensino Superior.....	44
2.2.1 Satisfação e sucesso escolar no Ensino Superior.....	46
2.3 Adaptação ao Ensino Superior .....	47
2.3.1 As teorias de adaptação do estudante no Ensino Superior .....	50
2.3.2 Teorias contextuais ou de impacto institucional.....	51
2.3.3 Teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante.....	62
2.3.4 Teoria de desenvolvimento da identidade .....	62
2.4 Considerações finais.....	70
 <b>CAPÍTULO 3 AUTOCONCEITO: DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E RELEVÂNCIA .....</b>	 <b>73</b>
3.1 Introdução.....	73
3.2 Autoconceito: Delimitação do constructo .....	74
3.3 Perspetivas teóricas do autoconceito .....	77
3.3.1 Teoria fenomenológica de Carl Rogers .....	77
3.3.2 Abordagem psicossocial de Eric Erickson.....	80
3.3.3 Teoria de desenvolvimento sociocognitivo de Susan Harter.....	82
3.4 Estrutura, organização e conteúdo do autoconceito .....	84
3.5 Avaliação do autoconceito.....	93
3.6 Autoconceito no ensino superior .....	96
3.7 Relação do autoconceito e outras variáveis psicológicas .....	97
3.8 Relação entre autoconceito e o rendimento escolar.....	98
3.9 Estudos diferenciais do autoconceito .....	100

3.10 Considerações finais .....	102
<b>CAPÍTULO 4 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO .....</b>	<b>103</b>
4.1 Introdução .....	103
4.2 Motivação para a construção de uma escala de autoconceito .....	104
4.2.1 Estudo Qualitativo .....	105
4.2.2 Estudos quantitativos da escala de autoconceito .....	111
4.2.3 Estudo Quantitativo 4 .....	118
<b>CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>127</b>
5.1 Introdução .....	127
5.2 Considerações metodológicas .....	128
5.3 Descrição da amostra .....	129
5.4 Procedimentos .....	132
5.4.1 Validade do constructo: Análise fatorial exploratória .....	132
5.4.2 Precisão das subescalas do autoconceito .....	134
5.4.3 Sensibilidade dos resultados nas subescalas .....	136
5.4.4 Correlação entre as dimensões do autoconceito .....	136
5.5 Validação de outros instrumentos .....	137
5.5.1 Escala de autoeficácia Geral .....	138
5.5.2 Escala de Satisfação com a vida .....	140
5.5.3 Dificuldades antecipadas .....	141
5.5.4 Escala de autoestima .....	144
5.6 Validade externa da escala de autoconceito .....	147
5.6.1 Correlação com outras medidas de identidade e dificuldades académicas .....	147
5.7 Estudos diferenciais do autoconceito em estudantes universitários de Moçambique	148
5.7.1 Diferenças em função do género e idade .....	149
5.7.2 Diferenças em função da residência e da ocupação do estudante .....	150
5.7.3 Diferenças do autoconceito em função da área disciplinar dos estudantes .....	151
5.8 Variáveis pessoais e rendimento académico dos estudantes .....	152
5.8.1 Factores associados ao abandono .....	156
5.9 Considerações Finais .....	158
<b>CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO .....</b>	<b>161</b>
6.1 Introdução .....	161
6.2 Construção da Escala de Autoconceito .....	161
6.3 Correlação entre as dimensões do autoconceito .....	165
6.4 Relação entre autoconceito e as variáveis psicológicas .....	166
6.5 Estudos diferenciais do autoconceito .....	169
6.6 Conclusões .....	173
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>177</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1 Corpo docente e discente por cada instituição de Ensino Superior .....	28
Tabela 1.2 Caracterização de Estudantes por Região e Província de Naturalidade .....	30
Tabela 1.3 Distribuição dos Estudantes por Áreas de Formação. ....	33
Tabela 2.1 Desenvolvimento Psicossocial de Chickering e Reisser (1993).....	64
Tabela 3.1 Instrumentos de Avaliação do Autoconceito .....	93
Tabela 4.1 Exemplo de Categorização das Respostas em Função do Polo Positivo ou Negativo .....	106
Tabela 4.2 Categorização das respostas dos estudantes em função do pólo positivo ou negativo .....	107
Tabela 4.3 Exemplo de Classificação do Conteúdo das Respostas dos Estudantes .....	108
Tabela 4.4 Classificação do Conteúdo das Descrições de Si de Estudantes Universitários Moçambicanos.....	109
Tabela 4.5 Análise Fatorial do Estudo 1.....	112
Tabela 4.6 Itens Modificados ou Acrescentados da Escala de Autoconceito .....	114
Tabela 4.7 Extração da Estrutura Fatorial dos 56 Itens da Escala.....	116
Tabela 4.8 Estrutura Fatorial da Terceira Aplicação .....	117
Tabela 4.9 Estrutura Fatorial da Quarta Aplicação .....	119
Tabela 4.10 Análise da Consistência Interna dos Itens da Escala de Autoconceito.....	120
Tabela 4.11 Estrutura Fatorial do Estudo 5 com 30 Itens da Escala de Autoconceito Para Estudantes Universitário de Moçambique .....	122
Tabela 4.12 Análise da Consistência Interna nas Cinco Dimensões da Escala de Autoconceito.....	124
Tabela 5.1 Descrição da Amostra do Estudo.....	130
Tabela 5.2 Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Autoconceito Para Estudantes Universitários de Moçambique .....	133
Tabela 5.3 Análise da Consistência Interna nas Subescalas do Autoconceito .....	134
Tabela 5.4 Análise da Sensibilidade nas Dimensões do Autoconceito .....	136
Tabela 5.5 Correlação nas Dimensões do Autoconceito .....	137
Tabela 5.6 Análise Fatorial da Escala de Autoeficácia Geral .....	138
Tabela 5.7 Análise da Consistência Interna dos itens da Escala de Autoeficácia .....	139
Tabela 5.8 Análise Fatorial da Escala de Satisfação com Vida.....	140
Tabela 5.9 Análise da Consistência Interna da Escala .....	141
Tabela 5.10 Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Dificuldades Antecipadas com Estudantes Universitários de Moçambique.....	142
Tabela 5.11 Análise Fatorial dos 7 Itens Retidos na Escala de Dificuldades Antecipadas .....	143
Tabela 5.12 Análise da Consistência Interna da Escala reduzida de Dificuldades Vivenciadas .....	143
Tabela 5.13 Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Autoestima.....	144
Tabela 5.14 Aova Análise Fatorial dos Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg	145
Tabela 5.15 Análise Fatorial da Escala de Autoestima Reduzida a 5 Itens.....	146
Tabela 5.16 Consistência Interna dos Itens Positivos da Escala de Autoestima .....	146
Tabela 5.17 Correlação entre Autoconceito e Outras Variáveis Psicológicas .....	147
Tabela 5.18 Diferenças de Autoconceito nos Estudantes Universitários em Função do Género e Idade.....	149

Tabela 5.19 Estudo de Diferenças nas Dimensões do Autoconceito Tomando as Variáveis Contextuais dos estudantes .....	150
Tabela 5.20 Diferenças do Autoconceito em Função das Áreas Disciplinares .....	152
Tabela 5.21 Sensibilidade das Variáveis de Rendimento Académico.....	153
Tabela 5.22 Correlação entre Autoconceito e as Medidas de Rendimento Escolar .....	153
Tabela 5.23 Análise da Correlação entre as Medidas de Rendimento Escolar e o Autoconceito.....	154
Tabela 5.24 Análise da Regressão do Autoconceito e o Desempenho Escolar dos Estudantes Universitários de Moçambique .....	155
Tabela 5.25 Correlação entre o Autoconceito e Grau de Satisfação dos Estudantes com o Curso, Universidade e Resultados Escolares.....	156
Tabela 5.26 Correlação entre Autoconceito e a Intenção de Abandonar o Curso e a Universidade .....	157

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 Representação Gráfica de Extração de Componentes Principais da Escala de Autoconceito.....	123
Figura 5.1 Representação Gráfica das Idades e Género dos Estudantes .....	131
Figura 5.2 Representação Gráfica dos Participantes em Função do Curso .....	131
Figura 5.3 Efeito das Variáveis Pessoais dos estudantes nas Dimensões do Autoconceito .....	150
Figura 5.4 Efeito das Variáveis Contextuais dos estudantes nas Dimensões do Autoconceito.....	151
Figura 5.5 Diagrama de Dispersão do Autoconceito em Função das Notas Finais Obtidas Pelos Estudantes Universitários .....	156





## INTRODUÇÃO

O estudo do autoconceito tem recebido uma atenção crescente na área da Psicologia, sendo a sua relevância reconhecida em vários campos (e.g., saúde, educação, trabalho) (Marsh, 2005; Veiga, 2006), e assumindo-se como um constructo complexo, quer na sua delimitação conceptual, como na sua avaliação (Barisa, Alberg, & McSparrin, 1991; Marsh, 2005; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). A maioria dos instrumentos de avaliação tem seguido uma perspectiva sociocognitiva e fenomenológica, recorrendo ao método autodescritivo (Gordon, 1968; Veiga, 1996), que consiste em solicitar descrições ou autorrelatos aos indivíduos. Por outro lado, o conteúdo e a estrutura, do autoconceito vai variando em função dos contextos de vida destes indivíduos (Campira, Araújo, & Almeida, 2015; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Pipa & Peixoto, 2014). Por exemplo, as vivências no contexto familiar, contexto escolar e contexto laboral podem influenciar o desenvolvimento do autoconceito.

Neste sentido, o Ensino Superior (ES) surge como um dos contextos de vida que influencia o desenvolvimento e a organização do autoconceito. Com efeito, a vivência neste contexto de vida universitária pode favorecer o desenvolvimento de diferenças no conteúdo e na estrutura do autoconceito. Nesta fase, algumas dimensões poderão assumir maior relevância para jovens e adultos universitários (e.g., competências académicas, relacionamento interpessoal) do que em outros contextos de vivências (e.g., família, trabalho, igreja) (Campira et al., 2015).

Dada a relevância deste constructo para estudantes do contexto universitário, vários instrumentos foram desenvolvidos para a sua avaliação (e.g., *Self Questionnaire Description III*, Autoconceito Forma 5; *Multidimensional Self Concept Scale*). A emergência de instrumentos para a avaliação do autoconceito no contexto universitário reflete a importância das transformações que os estudantes operam nesta fase de desenvolvimento e na construção da sua identidade. Com frequência, nos referidos estudos, constata-se: i) estudos que exploram a validade do constructo (e.g., estudo da dimensionalidade do autoconceito recorrendo à análise fatorial exploratória e análise da consistência interna das referidas escalas; e ii) estudo da validade externa ou de critério recorrendo a outras variáveis externas ao constructo (e.g., rendimento escolar, género, idade dos participantes, outras variáveis psicológicas como autoestima, autoeficácia, entre outras). O ES assume, efetivamente, maior interesse no estudo do autoconceito

tendo em conta que as vivências académicas, com os seus desafios, passam a ser fatores decisivos na sua permanência ou abandono, na consolidação da identidade, no desenvolvimento psicossocial e na decisão sobre a carreira profissional (Astin, 1999; Briggs, Clark, & Hall, 2012; Faria, 2005; Taveira, 2000; Tinto, 2006/2007).

Nesta perspetiva, a educação superior tem vindo a ganhar maior atenção no seio dos investigadores interessados em compreender o desenvolvimento psicossocial e o ajustamento dos estudantes a este nível de escolaridade (Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012; Briggs et al., 2012; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Garrido, 2015; Goulão, Seabra, Melaré, Henriques, & Cardoso, 2015; Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rabelo, 2015; Martínez-López et al., 2014; Monteiro, Barros, & Moreira, 2015). Tal preocupação parece resultar da constatação de que o próprio ES, tendo em conta as suas exigências académicas, tem contribuído para a transformação dos estudantes que o frequentam.

Um volume significativo de investigações centra-se nas mudanças desenvolvimentais dos estudantes, mudanças nos processos de aprendizagem, e na construção da sua identidade (Costa, Araújo, Diniz, & Almeida, 2014; Ferreira et al., 2001; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Estes estudos têm sido conduzidos, na sua maioria, no primeiro ano da universidade (Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012; Ferreira et al., 2001; Garrido, 2015), uma vez que este tem sido reconhecido como um período que exige maior adaptação dos estudantes a uma nova realidade, caracterizada por mudanças nas abordagens de ensino-aprendizagem e de alterações que implicam a gestão pessoal de recursos, exigindo maior autonomia por parte do estudante (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Nunes & Garcia, 2010). Assume-se que estas transformações que os estudantes experienciam ao longo das suas vivências no contexto universitário afetam a sua perceção de si, uma vez que este novo contexto de interações sociais, incluindo o desempenho alcançado, afetam o autoconceito (Barros & Morreira, 2011; Santos & Faria, 1999).

Tendo em conta a relevância do autoconceito no ajustamento e no desempenho dos estudantes no ES, são vários os estudos que têm procurado perceber a sua relação com as vivências académicas dos estudantes (Nunes & Garcia, 2010; Stocker & Faria, 2009), com a carreira profissional (Bardagi & Boff, 2010; Costa, 2002), com a satisfação académica (Santos, Polyodoro, Scortegagna, & Linden, 2013), e com o desempenho escolar (López, Esteban, Peris, Ros, & Carbonell, 2008; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). Veiga (1996) ampliou a importância do autoconceito ao reconhecer as rápidas mudanças

do mundo atual que exigem a cada indivíduo a definição da sua identidade, respondendo à questão “*Quem sou eu?*”. Por outro lado, Marsh (2005) reconheceu o autoconceito como um fator mediador que facilita a concretização de resultados desejáveis em diversas áreas de atuação (e.g., educação, saúde, desenvolvimento humano, atividades físicas, serviços sociais).

A importância do estudo desta variável torna-se cada vez maior em contextos universitários com história muito recente e ainda menos estruturados. Em Moçambique por exemplo, o ingresso ao ES tem vindo a registar, nos últimos anos, um crescimento significativo, como consequência da abertura de cada vez mais instituições deste nível, estima-se um total de 46 instituições de ES entre públicas e privadas, e mais de 150 mil estudantes (Langa, 2014), para além de um conjunto de pressões sociais características da dinâmica da realidade atual, que têm impelido nesse sentido. Em face deste número elevado de ingressos, Moçambique é um dos países africanos que apresenta maior diversidade sociocultural da sua população estudantil. Tal diversidade em termos de projetos de vida, objetivos e proveniência dos estudantes deve ser tomada em consideração pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dada a sua influência no ajustamento psicossocial e académico (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Alves et al., 2012). Neste sentido, o autoconceito surge como variável moderadora do ajustamento e do desempenho escolar dos estudantes neste nível de escolaridade. Com frequência, alguns estudantes que ingressam na Universidade Pedagógica (o nosso foco de estudo) pedem a mobilidade do curso ou mesmo o abandonam, quer porque o curso não se adequa às suas capacidades e interesses, quer pela falta de clareza do perfil do curso que escolheram, traduzindo alguma dificuldade de ajustamento destes estudantes ao contexto universitário. Por outro lado, verifica-se nas IES de Moçambique uma multiplicidade de cursos, por vezes sem projetos e perfil consistentes e, muitas vezes, desajustados a realidade do contexto.

Tendo em conta a relevância do autoconceito no desenvolvimento dos estudantes universitários, o principal objetivo da presente tese visa a construção e a validação de uma escala de autoconceito para estudantes do ES em Moçambique. A relevância deste estudo prende-se com a necessidade de contribuir com um instrumento que possa avaliar as perceções que os estudantes deste contexto educativo têm de si mesmo. Por outro lado, dada a importância do autoconceito para o ajustamento dos estudantes ao ES, e no desempenho académico, acreditamos que este instrumento poderá ajudar na avaliação e intervenção psicológica neste contexto educativo. Para além disso, a escassez de estudos

sobre o autoconceito no contexto universitário moçambicano justifica o desenvolvimento de um instrumento sensível a esta variável, bem como, à diversidade sociocultural e sociodemográfica desta população.

Pretendemos também com este estudo recuperar a experiência sobre a adaptação de um instrumento de avaliação do autoconceito para adolescentes moçambicanos (*Piers-Harris Self-Concept Scale* - PHSCS), realizado no âmbito do mestrado (Campira, 2012; Campira, Araújo, & Almeida, 2013) que, tendo evidenciado muitas dificuldades culminou na construção de um novo instrumento mais adaptado à realidade moçambicana. O referido estudo permitiu constatar quatro dimensões de autoconceito importantes para os adolescentes moçambicanos: autoconceito académico, autoconceito social, ansiedade e autoestima. Estas quatro dimensões comportam um total de 21 itens, na sua maioria, formulados pela negativa. Tendo em conta a necessidade de alargar o estudo para abarcar a população de estudantes jovem-adultos do ES que, em que também se verifica escassez de instrumentos de referência no contexto moçambicano, tomamos como principal objetivo da presente tese de doutoramento a construção e validação de um instrumento de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. Estamos cientes de que os referidos instrumentos (ainda por consolidar), poderão ajudar nas investigações e intervenções psicopedagógicas neste contexto educativo. Por outro lado, este trabalho também se enquadra num projeto pessoal centrado na investigação do autoconceito junto de uma população de adolescentes e jovem-adultos moçambicanos, tendo iniciado este projeto no mestrado. Desde essa altura tenho vindo a concretizar várias publicações sobre o autoconceito junto de adolescentes (e.g., Campira et al., 2013, Campira, Araújo, & Almeida, 2014a; 2014b), e jovem-adultos universitários (e.g., Campira, Araújo, & Almeida, 2014c; Campira et al., 2015).

O trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma breve descrição da evolução do ES em Moçambique, começando por apresentar os antecedentes históricos que influenciaram a criação das universidades em África e, em particular, em Moçambique. Neste capítulo estivemos atentos às grandes transformações e como estas influenciaram o ajustamento e a aprendizagem dos estudantes. No final do capítulo centramos a nossa atenção na Universidade Pedagógica de Moçambique, no seu percurso histórico, na sua expansão e nos desafios que enfrenta.

No segundo capítulo procuramos discutir a adaptação dos estudantes ao ES. O capítulo começa por descrever as expectativas e a satisfação dos estudantes neste nível de ensino. Posteriormente, são descritas as principais teorias do desenvolvimento do

estudante no ES, nomeadamente, a teoria de investimento de Astin (1999), a teoria de persistência de Vicent Tinto (2006), a teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering (1969) e a teoria de identidade de Eric Erickson (1959).

No terceiro capítulo apresentamos o quadro teórico relacionado ao autoconceito. Discute-se a delimitação conceptual do constructo, apresenta-se a sua dimensionalidade e as teorias que o descrevem e explicam o seu desenvolvimento: a teoria psicossocial de Carl Rogers (1959), a teoria de Erickson (1959) e a teoria de desenvolvimento do autoconceito de Susan Harter (1999). Ao longo deste capítulo discutimos também a avaliação do autoconceito, descrevendo os vários instrumentos usados na sua medição. Finalmente, tendo em conta o principal objetivo da presente investigação, apresentamos um tópico sobre o autoconceito no ES, descrevendo alguns estudos desenvolvidos e a importância deste constructo para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários.

Num quarto capítulo apresentamos o estudo sobre a construção da escala de autoconceito, descrevendo os sucessos estudos desenvolvimentos e as decisões tomadas em cada momento do estudo. A construção da escala engloba duas etapas fundamentais: i) um estudo qualitativo com base numa entrevista semiestruturada junto de estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique, e ii) estudos quantitativos com uma amostra diversificada de estudantes universitários. Tomando os resultados alcançados neste capítulo, o quinto capítulo reporta todo o processo de validação da referida escala, começando com o estudo da validade do constructo, avançando com a validação externa ou de critério, recorrendo a um conjunto de outras variáveis psicológicas (e.g., autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida) e variáveis pessoais dos estudantes (e.g., idade, género) e de contexto (e.g., situação do estudante). Ainda neste processo de validação da escala recorreremos às classificações finais dos estudantes de dois semestres letivos e outras variáveis que predizem o desempenho escolar e abandono dos estudantes (e.g., motivação, satisfação com o curso, com a instituição).

Num último capítulo descrevemos as principais conclusões alcançadas no presente trabalho, apresentando também as limitações da presente investigação e elaboramos sugestões para futuros estudos, assim como algumas implicações de cariz prático quanto à forma como as IES podem favorecer o autoconceito dos seus estudantes.



## **CAPÍTULO 1**

### **O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: EVOLUÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS**

#### **1.1 Introdução**

Toda a reflexão sobre a educação, para ser completa, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Deve ser prospetiva. Quanto mais importantes e rápidas as mudanças, mais necessário se torna o apelo à pedagogia prospetiva, pois é total o tempo da educação (Sobrinho, 2000, p. 19).

Moçambique é um país com uma história de ES bastante recente, e tal como muitos outros países africanos, iniciou-se no período colonial. Foi assim que na década de 60 o país contava com uma única universidade, a Universidade de Lourenço Marques, designada, após a independência, como Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Progressivamente, e já na década 80, principalmente na década de 90, assiste-se a um número expressivo de IES que procuram responder à maior heterogeneidade sociocultural e económica de moçambicanos que pretendiam frequentar este nível de escolaridade.

Após a referida expansão na década de 80, as IES no continente e no país enfrentaram uma crise no financiamento. Aliás, essa crise, para Moçambique, precipitou a expansão das instituições privadas dada a fragilidade do financiamento do Estado. No presente capítulo pretendemos discutir a evolução do ES em Moçambique, partindo da história da sua criação. Com efeito, recorreremos ao período da colonização do continente observando, de seguida, os movimentos de libertação africana como referenciais na criação das atuais universidades do continente e, em particular, das universidades moçambicanas.

Na descrição da evolução do ES em Moçambique tomaremos os diferentes momentos históricos da sua evolução, analisando as políticas introduzidas nestas IES e o seu impacto para o próprio crescimento, desenvolvimento e a qualidade de vida académica dos estudantes (e.g., no seu desenvolvimento psicossocial, na sua aprendizagem). Estaremos atentos aos dados estatísticos sobre a evolução do ES, nomeadamente a evolução do número de alunos, qualificação do corpo docente e infraestruturas, em diferentes momentos históricos. Finalmente, analisaremos as principais reformas introduzidas na história da evolução da Universidade Pedagógica

(UP), procurando explorar a influência das políticas educativas introduzidas no desenvolvimento institucional e dos estudantes.

## **1.2 Antecedentes históricos**

Em África, as primeiras IES surgem entre o século IX e X no norte do continente, nomeadamente em Marrocos e Egipto (e.g., Universidade de Karneen, cidade de Fez e Universidade de Al Azhar, no Cairo) (Taimo, 2010). De acordo com o referido autor, as colónias inglesas e francesas organizaram o ES suportado no ensino secundário, que era ministrado nas igrejas. A maioria das universidades africanas, com exceção do norte de África e da África do Sul, surgem entre o fim dos regimes coloniais e os anos pós-coloniais (Silva, 2010).

A implantação da maior parte das universidades africanas, e particularmente as moçambicanas, tem a sua história marcada na instabilidade colonial verificada em África na década de 1960, altura em que muitos países africanos alcançaram a independência, tendo como impulso as sucessivas guerras mundiais e a crise financeira mundial que fragilizou as potências coloniais, principalmente Portugal (Rosário, 2013). Tendo em conta essa crise e a consequente instabilidade, Portugal mudou a sua estratégia política (Rosário, 2013; Silva, 2010; Taimo, 2010). Na conceção de Rosário (2013), essa mudança estratégica envolveu a criação das duas universidades nas ex-colónias portuguesas, em Angola e Moçambique, que tinham como objetivo travar o movimento das lutas armadas de libertação nesses dois países africanos, colocando o povo destas colónias a frequentar essas IES. Tal situação não ocorreu porque este ensino tinha um carácter seletivo que permitia apenas a poucos alunos africanos frequentar esse nível de escolaridade (em Moçambique por exemplo, de 280 alunos matriculados no primeiro ano em Lourenço Marques, os alunos moçambicanos não chegavam a uma dúzia) (Taimo, 2010).

As universidades de Luanda e de Lourenço Marques eram conhecidas por Escolas de Educação Superior de Estudos Gerais criadas através do decreto nº 44.530 (Rosário, 2013; Taimo, 2010). A instalação destas duas IES constituiu para Portugal a extensão da universidade portuguesa nas suas províncias ultramarinas nomeadamente, Angola e Moçambique (Taimo, 2010). Logo depois das independências nacionais em África, os países passaram a gerir as IES procurando responder às exigências do momento, mantendo-se o carácter elitista, pois continuavam a ser poucos os alunos africanos que frequentavam esse nível de escolaridade (Rosário, 2013).



As grandes transformações nas universidades africanas devem ser entendidas no quadro das políticas neoliberais implementadas nos finais do século XX, década de 1980, através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional que assumiram o papel de agências financiadoras da educação em África (Silva, 2010; Taimo, 2010). Nesta altura “os governos africanos ficaram reféns das organizações financeiras internacionais (...), e foram obrigados a adotar novas diretivas económicas e políticas” (Silva 2010 p. 214). Na opinião desta autora, essas reformas conduziram a privatização de serviços sociais básicos incluindo a educação, e, por conseguinte, essas reformas afetaram também as IES.

No caso de Moçambique, por exemplo, a introdução de instituições privadas de ES começou nos anos 90 quando se sentia a abertura para os processos democráticos (Rosário, 2013; Silva, 2010). Aqui importa referir a introdução de critérios de avaliação de qualidade impostos pelos financiadores, que incluem número de alunos inscritos e graduados. Neste sentido, a democratização do ES não foi acompanhada de critérios que garantissem a qualidade desejada. Analisando a legislação do ES em Moçambique, pode-se compreender que a abertura aos operadores privados se concretizou através da aprovação da Lei 1/93 e, em 1995 a Comissão Comiche procurava refletir e sugerir ao Governo as normas de expansão destas instituições, mesmo sem terem sido avaliadas na prática (Rosário, 2013). O mesmo autor refere que a Comissão Comiche procurava discutir e definir os critérios de expansão que tomassem em consideração as outras universidades mais antigas do continente e as mais internacionais, colocando o cenário das universidades moçambicanas na linha dessas universidades. Neste sentido, essa comissão atuaria como uma das instâncias de regulação interna do funcionamento das IES em Moçambique. A inobservância desses critérios resultou na expansão fragmentária e desordenada das IES no país.

A influência das políticas impostas pelos doadores estrangeiros (e.g., Banco Mundial, FMI) nas universidades africanas foi visível entre 1980 à 1990, tendo-se observado o seu impacto na: i) redução de fundos institucionais e a dependência crescente de financiamento externos; ii) fragilidade na produção e publicação de resultados de investigações, e, em consequência, iii) baixa qualidade de ensino que influencia também o ensino pré-universitário associada a expansão do ES; e iv) excessiva valorização do ensino em detrimento da pesquisa (Silva, 2010). Procurando explicar o impacto das políticas externas para o ES em Moçambique, observa o mesmo autor que a introdução do processo de Bolonha não observou as especificidades locais e não foram envolvidos os académicos na discussão desta política. Contudo, se no período pós-colonial os países

africanos tinham no mínimo uma IES de referência nacional, num outro momento, caracterizado pela fraca capacidade de financiamento das universidades estatais, muitos países africanos privatizaram os serviços da educação superior, reduzindo assim a sua intervenção no ES (Langa, 2012).

### ***1.2.1 O Ensino Superior em Moçambique***

Em Moçambique o ES esteve presente desde o período colonial com uma única instituição superior (Universidade de Lourenço Marques) apenas funcionando na capital do país ex-Lourenço Marques, atual Maputo (Rosário, 2012; 2013; Taimo, 2010). Após a proclamação da independência nacional, a antiga Universidade de Lourenço Marques, com as nacionalizações, passou a ser designada por Universidade Eduardo Mondlane continuando a funcionar na cidade capital do país, Maputo. Na altura existia uma única IES pública para responder à formação de quadros superiores para diferentes áreas científicas e laborais em todo o país. Essa instituição era muito seletiva, conservando assim a elitização desse nível de ensino, pois eram poucos os alunos moçambicanos que a frequentavam. Para Rosário (2013), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), desde a sua criação, procurou responder aos ideais da Revolução moçambicana. De acordo com o mesmo autor, a UEM não podia ser autónoma, produzir livremente o conhecimento e defender a liberdade de expressão correndo o risco de minar o sentido patriótico defendido pelo Governo da época. Para explicar a defesa dos ideais revolucionários foram encerradas as Faculdades de Letras e de Direito nos anos 70 e 80, respetivamente, por se perceber que atentavam aos ideais patrióticos. Esta situação foi mais evidente com o sistema monopartidário, já com o regime multipartidário década 90, registou-se alguma mudança, porém não significativa no que diz respeito à liberdade académica e à autonomia das universidades moçambicanas (Rosário, 2013).

Tomando as razões acima expostas, a UEM resistiu bastante à expansão, mesmo confrontada com as questões sociopolíticas no que se refere a assimetrias regionais, pois a maior parte dos estudantes que a frequentavam eram da região sul do país. Procurando responder a essas questões de equilíbrio regional, o Governo procurou responder à pressão para a expansão das IES no país (Rosário, 2013). Nesta altura, 1985/1986, duas outras instituições públicas foram abertas, nomeadamente o Instituto Superior Pedagógico (atual Universidade Pedagógica) e o Instituto Superior das Relações Internacionais - ISRI (Matos & Mosca, 2010; Rosário, 2012; 2013). Estas instituições,

apesar de assumirem o estatuto de IES independentes, na prática não passavam de ramificações da UEM que ministravam os mesmos cursos e formavam quadros para as mesmas áreas (Rosário, 2013). Progressivamente foram abertas outras IES privadas. A primeira foi em 1995, através do decreto 43/95 de 14 de setembro, autorizando a Universidade Católica de Moçambique com duas faculdades, nomeadamente, a de Economia e Gestão na Beira e a de Direito em Nampula. Na mesma época foi aberto o Instituto Politécnico (Apolitécnica), com sede em Maputo.

De acordo com Brito, Ferasso e Brito (2015), a evolução do ES em Moçambique pode ser sintetizada em 4 fases: i) em 1962 surge o ES em Moçambique através dos Estudos Gerais Universitários, mais tarde Universidade de Lourenço Marques (ULM), que resultou dos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas. Nesta altura exigia-se às colónias portuguesas que fizessem algo de benefício ao povo colonizado; ii) 1976 com a passagem de ULM para a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), tornando-se na primeira universidade de Moçambique independente. Mais tarde surge o Instituto Superior Pedagógico (ISP), passando em 1995 a designar-se Universidade Pedagógica (UP). Na mesma altura foi aprovada a introdução de operadores privados; iii) 1995, este período caracteriza-se por um aumento de IES e de estudantes. Contudo, apesar do crescimento de número de estudantes e de IES, eram poucos os docentes qualificados para este nível de ensino; e iv) 2000, regista-se um crescimento rápido e desregrado de IES, passando de 5 para 38 em 2010 e de cerca de 12000 para 101300 estudantes, no atual momento (2016), o país conta com 49 IES, sendo 18 públicas e 31 privadas.

Para Matos e Mosca (2010) foi a partir dos anos 90, período pós-independência nacional, que as IES no país se expandiram. Em consequência dessa expansão, o número de alunos aumentou bastante, situação semelhante aconteceu com a pós-graduação que inicialmente era realizada no exterior. Mais recentemente, vários cursos de mestrado e doutoramento estão a ser ministrados no contexto moçambicano mesmo que, em muitos casos, com a colaboração de instituições estrangeiras. O Estado permitiu também que as instituições públicas alargassem a sua atuação para outras áreas vocacionais e na mesma altura discutia-se a alteração da duração dos cursos de licenciatura de 5 anos para 3 ou 4 anos (Rosário, 2013), procurando responder desta forma à pressão externa dos doadores como FMI e Banco Mundial.

Na mesma perspetiva da pressão externa foi introduzido o processo de Bolonha e Moçambique, em 2009, implementou o sistema de três ciclos de ensino superior, nomeadamente licenciatura, mestrado e doutoramento que, na perspetiva de Silva (2010,

p. 220), estão desconectados da realidade local, pois o processo de Bolonha foi introduzido numa altura em que o país se debatia com: a) um ensino pré-universitário frágil associado ao desenvolvimento desigual do país e consequente acesso à formação; b) falta de fundos para pesquisa e para o ensino, recursos humanos e infraestruturas incompatíveis; e c) descontentamento generalizado do corpo docente face às condições de trabalho e à liderança universitária burocrática e autoritária. Por outro lado, Laita (2015), reconhece haver cétricos no sucesso da implementação do processo de Bolonha em Moçambique, pois, i) não foram observadas as especificidades locais na sua implementação, ii) as universidades não se tinham organizado o suficiente para acomodar essa reforma, o que culminou com a estruturação dos ciclos e programas de ensino e os créditos académicos só para cumprir a lei, mas na prática nada de significativo se alterou.

Apesar desta situação, o plano Estratégico do Ministério da Educação 2012-2016 (MEC, 2012) revela uma subida bastante acentuada de IES no país: as instituições públicas subiram de 9 em 2004, para 17 em 2011, um crescimento de cerca de 89% e as instituições privadas de 8 em 2004, para 21 em 2011, uma subida em 163%. Por outro lado, estas instituições estão espalhadas em todas as províncias do país. Em termos de efetivo escolar, no período acima indicado, evoluiu-se significativamente tendo, em termos gerais, subido em 355%, 2004 (22256; 31,6%), 2007 (63476; 38,1%), e 2011 (113464; 38,3%). Especificamente, a diferença entre o sector público e privado registou evolução bastante expressiva tendo-se situado em 381% para o sector público (15113 alunos em 2004, para 72636 alunos em 2011), e para o setor privado a subida é de 302% (7143 alunos em 2004, para 28726 alunos em 2011). De seguida apresenta-se o efetivo escolar e o corpo docente por instituição em 2009, na Tabela 1.1.

Tabela 1.1

*Corpo docente e discente por cada instituição de Ensino Superior*

Sigla	Nome	Estudantes matriculados	Docentes efetivos	Docentes parcial
<b>Públicas</b>				
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais	725	22	75
AM	Academia Militar	407	45	36
ESCN	Escola Superior de C. Náuticas	712	-	-
ISAP	Instituto S. de Administração Pública	550	10	70
ISCAM	Instituto Superior de Contab. Auditoria de Moçambique	355	5	58
ISCISA	Instituto Superior de Ciências de Saúde	616	19	184
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza	252	28	29
ISPM	Instituto Superior Politécnico de Manica	243	22	18

ISPT	Instituto Superior Politécnico de Tete	343	8	14
ISRI	Inst. Superior das Relações Internacionais	703	54	28
UEM	Universidade Eduardo Mondlane	21333	1037	449
UP	Universidade Pedagógica	33093	557	382
Unilúrio	Universidade Lúrio	584	-	-
Unizambeze	Universidade Zambeze	1035	37	57
<b>Subtotal</b>		60949	1844	1400
<b>Privadas</b>				
APolitécnica	Universidade Politécnica	2763	45	276
ESEG	Escola Superior de economia e Gestão	-	-	-
ISC	Instituto Superior Cristão	56	8	7
ISCTEM	Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique	1547	-	-
ISDB	Instituto Superior Dom Bosco	570	16	65
ISCT	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias	227	17	4
ISMMA	Instituto Superior Maria Mãe de África	568	15	20
ISUTC	Instituto Superior de Transporte e Comunicações	511	14	101
UCM	Universidade Católica de Moçambique	6730	-	-
UDM	Universidade Técnica de Moçambique	944	15	135
UJPM	Universidade Jean Piaget de Moçambique	513	16	40
UMBB	Universidade Mussa Bin Bique	919	12	76
ISCIM	Instituto Superior de Comunicação e Imagem	53	1	15
ISCTAC	Inst. Sup. Ciências e Tecnologias Alberto Chipande	679	11	49
ISGECOF	Instituto. Sup. Gestão, Comércio e Finanças	135	5	14
ISM	Instituto Superior Monitor	306	4	48
ISTEG	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão	816	-	99
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique	2967	46	289
<b>Subtotal</b>		20301	225	1238

Fonte: Ministério da Educação (2011)

Em termos de graduações, e de acordo com o mesmo documento, em função de expansão e criação de mais IES no país, o número de graduados aumentou tendo passado de 2878 em 2004, para cerca de 8600 em 2010, e para 113464 em 2011, crescimento em 250%. Mesmo assim, da avaliação realizada, notou-se uma regressão da taxa anual de graduados em 2005 no sector público, baixando de 13,4% para 11,3% e para o sector privado de 11,4% para 8,4%, situação que reflete a baixa eficiência interna das IES em Moçambique associada ao *numerus clausus* que definem o número de alunos a ingressarem em cada ano para frequentar uma faculdade ou curso. Essas limitações em termos de acesso no ensino público explicam a maior explosão da camada estudantil nas IES privadas. Mesmo assim, dada a desigualdade socioeconómica e cultural de Moçambique (Campira & Araújo, 2012) ainda continua a se verificar as desigualdades em termos de acesso ao ES. Por outro lado, regista-se um número reduzido de ingressos nas instituições públicas. Mais ainda, estes estudantes estão condicionados pelas questões financeiras para pagarem as propinas nas instituições de ensino privado. Essa situação parece ainda, condicionar a política de democratização ou equidade social no acesso ao

ES. Mesmo assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unizambeze reconhece o esforço do Governo na criação de mais IES que contribuam para a redução das assimetrias regionais, socioeconómicas, geográficas e de género ao reduzir a exclusão de jovens, principalmente de camada feminina que se via impedida de deslocar para locais mais distantes das suas famílias para frequentar o ES. Por exemplo, os dados estatísticos de distribuição dos alunos por província apresentados pelo Ministério da Educação de Moçambique, referentes ao ano 2009, reportam ainda maior número de ingresso na região sul do país do que nas restantes regiões (centro e norte) como pode se observar na Tabela 1.2.

Tabela 1.2

*Caracterização de Estudantes por Região e Província de Naturalidade*

Proveniência		Total				
Região	Províncias	Públicas	Privadas	Total	% / Província	% / Região
Norte	Cabo delgado	159	442	601	9,0	21,2
	Nampula	208	202	410	6,1	
	Niassa	362	44	406	6,1	
Centro	Manica	169	84	253	3,8	23,7
	Sofala	368	326	694	10,4	
	Tete	213	72	285	4,3	
	Zambézia	244	103	347	5,2	
	Maputo Província	115	698	813	12,2	
Sul	Maputo Cidade	183	2095	2275	34,1	55,2
	Gaza	181	137	318	4,8	
	Inhambane	93	179	272	4,1	
Total		2295	4382	6674		

Fonte: Adaptado de dados estatísticos do Ministério da Educação (2011).

Como se pode constatar, um número expressivo de estudantes nascidos na região sul frequentam as universidades públicas e privadas no país. Contudo, esses dados não representam a totalidade dos estudantes que frequentam o ES no período em análise, os estudantes estrangeiros ou nascidos em regiões não identificadas não fazem parte desta amostra. Mais ainda, algumas universidades não forneceram os dados no estudo realizado pelo Ministério da Educação. Contudo, tomando os resultados da tabela em análise, os estudantes das regiões centro e norte são em número reduzido em relação ao número de estudantes da região sul do país. Tal situação reforça a ideia de desequilíbrios no ingresso

ao ES quando tomamos a naturalidade dos estudantes.

Refletindo a evolução do ensino superior em Moçambique, Matos e Mosca (2010) verificaram que a expansão das universidades no país é uma resposta ao maior número de estudantes que, tendo concluído o ensino secundário, pretendiam continuar com os seus estudos. De acordo com os mesmos autores, a fraca capacidade de resposta do ensino público para a elevada procura destes estabelecimentos levou à abertura de instituições privadas tendo os investimentos sido concentrados nas infraestruturas, e a preocupação com o corpo docente qualificado, bibliotecas, laboratórios, gestão universitária e equipamentos pedagógicos não constituíram grande preocupação. Mais ainda, os poucos docentes que existiam lecionavam em várias universidades além de outras atividades económicas por eles desenvolvidas, fragilizando a investigação científica, além da criação de cursos sem projeto pedagógico e com fracas condições de sustentabilidade.

Sustentando a ideia defendida por Matos e Mosca (2010), o maior número do corpo docente em IES em Moçambique tem o nível de licenciatura. Mais ainda, regista-se ainda um corpo docente com o nível de bacharelato e um número menos expressivo tem o nível de mestrado e doutoramento. Tal situação condiciona a qualidade de ensino desejado, fazendo sentir que a expansão das IES deve ser criteriosa assegurando os requisitos fundamentais para o seu funcionamento (e.g., infraestruturas, corpo docente).

Nesta perspetiva, Rosário (2012) explica a expansão incluindo os problemas daí decorrente, por exemplo as motivações políticas violando a lei do ES de Moçambique (Lei 1/93) que regulamentava a abertura para operadores privados de forma cuidadosa e criteriosa tomando como referência a situação das universidades a nível mundial e da África, particularmente. A referida lei não foi observada como o referido autor refere: “em nenhum momento se discutiu realmente a inserção da universidade moçambicana no contexto do pensamento universitário mundial, o processo foi sobretudo endógeno” (Rosário, 2012, p. 93).

As razões da expansão do ES em Moçambique não são consensuais, por um lado a UEM como a maior e mais antiga IES do país era a favor da criação de outras IES, mas a direção do partido no poder (FRELIMO) acreditava que o problema de expansão devia ser resolvido criando delegações da UEM noutros pontos das províncias (Rosário, 2012, 2013). Entretanto, refere o mesmo autor que a expansão envolvendo outras instituições diferentes da UEM ganhou peso quando o Governo se viu confrontado com as reivindicações em relação à assimetria regional que colocava a UEM, com sede em Maputo, incapaz de responder à formação de muitos moçambicanos. Mesmo com essa

abertura, o Estado mostrou-se incapaz de regular a expansão, como nos refere Matos e Mosca (2010, p. 299) “o Estado não esclarece sobre as áreas prioritárias de formação e investigação (...), sobre o financiamento do ensino e a disponibilidade de bolsas de estudo, a aplicação de uma carreira docente e de investigação, a democratização das instituições de ES, entre outras”. Mais ainda, há um desconhecimento por parte dos gestores das universidades da essência do ES em Moçambique, o conhecimento que se exige não se restringe ao domínio de disciplinas científicas, inclui também a apreensão da complexidade da universidade como uma instituição social (Langa, 2014). O referido desconhecimento aumenta o problema não só da expansão fragmentária, como também a qualidade do ensino ministrado.

O MEC (2012), reconhecendo essa fragilidade, reconhece que o resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de um conjunto de fatores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e socioculturais onde a educação tem lugar, bem como o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Inclui também fatores externos como as condições socioeconómicas das famílias, a distância casa-escola, o cometimento dos pais e encarregados de educação, entre outros, que não apenas podem contribuir para a exclusão na participação, mas também na aprendizagem.

Assim, de acordo com o mesmo documento, um melhor desempenho no futuro exige melhorias através de: um(a) aluno(a) predisposto(a) para aprender em termos do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social; um professor melhor preparado, motivado e apoiado para assegurar a aprendizagem dos seus alunos; um ambiente na escola e em casa que estimula a aprendizagem; e, um sistema de acompanhamento e monitoria que mostra evidências do desempenho do aluno, do professor e da escola na base de um conjunto de indicadores (MEC, 2012, p. 38).

Outro fator importante a tomar em consideração é a qualificação do corpo docente, reconhecendo-se que grande parte dos professores do ES em Moçambique possui apenas o nível de bacharelato e/ou licenciatura (MEC, 2011, 2012; Brito, 2010), o que significa falta de corpo docente qualificado para esse nível de escolaridade, poucos docentes em tempo integral dificultando a aprendizagem de qualidade dos alunos, associado aos fatores externos e internos anteriormente apontados. Mais ainda, “uma parte significativa dos docentes não investigam e poucos assistem aos estudantes (...), os estudantes não encontram um ambiente de exigência e rigor que faça a diferença com o ensino secundário



e, por conseguinte, uma elevada percentagem pouco estuda” (Matos & Mosca, 2010, p. 298).

Em termos de distribuição dos estudantes por áreas de formação, a área das ciências sociais, gestão e direito é a mais destacada (cf. Tabela 1.3).

Tabela 1.3

*Distribuição dos Estudantes por Áreas de Formação.*

Área de formação	Ingressos	%	Matriculados	%	Graduados	%
Educação	2529	11,1	28333	25	4236	42,1
Letras e Humanidades	1197	5,3	8048	7,1	577	5,7
Ciências sociais, Gestão e Direito	12707	56,1	50386	44,4	3210	31,9
Engenharias, Indústria e Construção	2103	9,3	8523	7,5	549	5,5
Agricultura	1242	5,5	5213	4,6	446	4,4
Saúde e bem-estar	1112	4,9	4760	4,2	294	2,9
Serviços	832	3,7	2568	2,3	411	4,1
<i>Total</i>	<i>22634</i>	<i>100</i>	<i>113464</i>	<i>100</i>	<i>10070</i>	<i>100</i>

Fonte: Ministério da Educação (2012), dados estatísticos referentes ao ano 2011.

Tomando a distribuição dos alunos por área de estudos no ES em Moçambique, a área das ciências sociais, gestão e direito apresenta maior número de ingressos e maior número de alunos matriculados nesta área de formação seguido da área de educação. Contudo, quando verificamos os resultados da Tabela 1.3, contrariamente ao que acontece em termos de efetivo escolar e de ingressos, a área da educação gradua mais quadros superiores do que a área de ciências sociais, gestão e direito. Mais ainda, tomando a realidade do contexto educativo moçambicano em que a agricultura e, mais recentemente, a área da indústria extrativa e mineração, constituem as áreas prioritárias em termos de formação, essas são as áreas com menos ingressos e, em consequência, menos graduados. Por outro lado, e como adverte Langa (2014), as universidades que introduziram cursos ligados a indústria extrativa não se questionaram sobre a qualidade e competências da mão-de-obra necessária, sugerindo um possível desenquadramento nas atividades que esperam desempenhar.

Entretanto, o crescimento e os desafios que as IES em Moçambique enfrentam são comuns, mas cada uma vivência de forma específica. Apresentamos os desafios da Universidade Pedagógica de Moçambique.

### ***1.2.2 A Universidade Pedagógica: expansão e transformações curriculares***

A Universidade Pedagógica (UP) foi fundada em 1985 enquanto Instituto Superior Pedagógico através do diploma ministerial nº 73/85 de 4 de dezembro, com a principal missão de formar quadros para o sector da educação. A UP começou a funcionar com apenas três faculdades, nomeadamente, a Faculdade de História e Geografia, a Faculdade de Matemática e Física, e a Faculdade de Pedagogia e Psicologia (UP, 2010). De acordo com o mesmo documento, a instituição teve três momentos de reforma curricular: i) de 1994, que procurava responder à necessidade de formação de professores das EFEP's e IMP's, acelerar a formação de professores para o ensino secundário facilitando a expansão da rede escolar, e aumentar a profissionalização dos cursos; ii) em 2003 foi concluída a revisão curricular e as principais mudanças consistiram na adoção do modelo integrado, a transformação dos cursos de bivalentes para monovalentes, a organização dos cursos de licenciatura em duas etapas, sendo 3 anos para bacharelato (mais um para completar o nível de licenciatura), a introdução das práticas pedagógicas, e a redução do tempo de formação dos cursos de licenciatura para 4 anos; iii) em 2009 foi concluída a revisão curricular que permitiu a construção de um currículo por competências tornando-o mais flexível, incorporou também a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, orientação dos cursos para a profissionalização, a organização dos cursos por áreas de concentração (*major* e *minor*) e adoção dos princípios do Sistema do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de créditos Académicos (SNATCA).

A UP, hoje surge como uma universidade que acompanha a diversidade sociocultural do país, estando presente em quase todas as Províncias. Nesta altura, Langa (2014) lança a advertência para os custos dessa expansão desordenada para os fundos do Estado moçambicano. Com efeito, parece que essa advertência começa a ter alguma resposta por parte do Governo moçambicano admitindo a possibilidade de regionalizar a UP (e.g., UP sul; UP centro, UP norte). A ser uma realidade, essa mudança deverá merecer a aprovação do Conselho de Ministros nos próximos tempos.

Em termos de evolução do efetivo escolar a UP registou um crescimento muito rápido da população estudantil que em algum momento reconhece-se ser um crescimento desordenado (UP, 2011). Os dados do Plano Estratégico 2011-2017 da instituição permitem observar uma explosão do efetivo escolar em três anos (em 2005, 5539 alunos; em 2006, 16700 alunos; e em 2007, 31695 alunos), o efetivo escolar em 2006 é 3 vezes maior em relação a 2005, o mesmo acontece com o corpo docente (números que incluem

os docentes a tempo parcial dos cursos pós-laborais). O efetivo escolar é quase o dobro do efetivo em 2007 quando comparado com o efetivo do ano 2006. Essa situação levou a instituição a regular os ingressos (UP, 2011), o que permitiu a sua estabilidade a partir de 2008. Mais ainda, a mesma instituição reconhece que o rápido crescimento do efetivo escolar criou dificuldade de gestão das infraestruturas, sendo que a preocupação desde 2008 passou a estar concentrada na construção de infraestruturas para acomodar esse efetivo escolar. Essa situação requereu uma intervenção rápida dada a expansão desta instituição por todo o país, pois a expansão não estava acompanhada com a existência de infraestruturas, muitas das instituições (delegações) passaram por muito tempo a funcionar em instalações impróprias e arrendadas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores.

Uma outra preocupação foi o apetrechamento das bibliotecas existentes e sua modernização para facilitar a pesquisas para estudantes e professores. Essas dificuldades são reconhecidas por Ferreira (2009), MEC (2012) e Brito (2010) como fatores condicionantes do rendimento académico no ES, nomeadamente, o elevado número de alunos no ES, a deficiente qualificação académica dos professores e a falta de infraestruturas para responder à explosão do efetivo escolar.

Recorda-se que muitas IES no país, e mais especificamente na UP, funcionam na sua maioria com professores com o nível de licenciatura para formar quadros do grau de licenciatura; muitos desses professores foram formados na mesma instituição, sem alguma experiência de lecionação no ES e sem competências para a investigação. Reconhecendo a fraca qualificação do corpo docente, a UP introduziu o mestrado em 2008, preferencialmente para professores desta instituição, visando elevar o nível académico e a qualificação do seu corpo docente. Porque esse mestrado inicialmente funcionou em Maputo, dificultando a frequência dos professores dadas as suas atividades normais de ensino foram abertos cursos de mestrados nas delegações da Beira e, mais tarde, em Nampula e Quelimane.

De acordo com a UP (2013), a introdução dos cursos de mestrado foi impulsionada por dois fatores: i) internos, há uma preocupação de elevação do nível de qualidade na docência; ii) externos, a necessidade de se adaptar ao contexto regional, adotando a estrutura de *bachelor/masters*. Por outro lado, o mesmo documento estruturou os seus cursos de mestrado em três princípios básicos: 1) princípio de linha de investigação que possibilita a orientação dos trabalhos académicos e os trabalhos de mestrado nesta linha de investigação; 2) princípio de estreita ligação entre ensino, pesquisa e ação,

possibilitando a melhoria da prática docente e o envolvimento dos docentes em projetos de investigação. Por outro lado, possibilita que, com os resultados alcançados na investigação, se possa melhorar a vida das comunidades; e 3) princípio de integração entre as componentes de formação, este princípio assegura que a organização dos cursos comece com o tronco comum da universidade que integram as partes de especialização em áreas específicas (e.g., Ensino de Biologia, Psicologia Educacional, Ensino de Matemática). Todo este movimento visava responder ao lema “academia de volta” tendo ultrapassado o lema “de volta a academia” que procurava colocar os estudantes em instalações próprias da UP, no segundo lema as preocupações são mais com a qualidade de ensino e a cientificidade que devem caracterizar as IES, preocupações que eram difíceis de serem respondidas com poucas infraestruturas, baixa qualificação do corpo docente ou bibliotecas sem acervo bibliográfico suficiente.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, com a introdução da Declaração de Bolonha houve a revisão curricular na UP e, em 2009, aparecem novas exigências pedagógicas e didáticas no aprender e no ensinar nesta IES. Os planos temáticos exigem aos professores uma planificação das horas de contacto com os estudantes e as horas independentes, ou seja, o tempo de trabalhos individuais dos estudantes. Mesmo assim, continuou-se com o número de horas excessivas nos planos temáticos (mínimo 48 horas de contacto) o que não possibilita a investigação dos docentes e maior sobrecarga dos alunos; mais ainda, as horas de trabalho independente nem sempre são melhor aproveitadas e a sua avaliação não parece clara. E ainda não está claro para os professores acerca de o que deve ser considerado horas de contacto e, principalmente, as horas de trabalho independente. Tal situação tem culminado numa aprendizagem superficial dos conteúdos (Ferreira, 2009), e menor aproveitamento do tempo de estudo dos alunos, o que não reflete a filosofia da aprendizagem centrada no estudante tal como preconiza a Declaração de Bolonha.

Uma outra inovação introduzida na UP é a organização dos cursos em áreas de concentração (maior e menor), *major* e *minor*, sendo os *minor's* comumente conhecidos por habilitações. A filosofia destas áreas é fornecer ao estudante mais uma saída na sua formação, por exemplo o indivíduo pode ser formado em Psicologia Educacional tendo habilitações em Educação de Infância ou em Assistência Social. O principal problema dessa filosofia é o facto de que a UP não organizou suficientemente as condições para sua efetivação. Por exemplo, não existem recursos humanos e materiais para a materialização de algumas das habilitações disponibilizadas, muitos professores acabam se adaptando

para lecionar as disciplinas sem competências suficientes o que fragiliza a qualidade dos formandos. Entretanto a UP (2010) reconhece os principais problemas que enfrenta:

Na situação atual identificam-se problemas, que afectam a qualidade institucional, entre eles: a insuficiente capacidade para responder a atual demanda; o insuficiente número de docentes qualificados para o ensino superior (8% do total dos docentes são doutorados, 14% de mestres e os restantes 78% são licenciados, muitos dos quais com poucos anos de experiência de docência no ensino superior); a fraca articulação entre ensino pesquisa e extensão; a fraca capacidade institucional para monitorização e implementação do currículo; a fraca capacidade para tutoria; elevado número de docentes não efetivos (aproximadamente a 40%) e a elevada carga horária dos docentes (UP, 2010, p. 40).

Tal situação tem colocado em causa alguns desafios da Universidade. Por exemplo, um dos maiores desafios colocado pela Declaração de Bolonha foi a introdução de um currículo flexível e a aprendizagem por unidades de competências. Depreende-se daqui que se trata de uma organização curricular bastante exigente, requerendo dos professores capacidades para definir com clareza as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes na sua área de atuação, tanto através das horas de contacto, como através das horas de trabalho independente. Entretanto, há resistência para abandonar o currículo baseado em objetivos educacionais para um currículo baseado nas competências. O currículo baseado em competências sugere a participação de todos atores envolvidos no processo académico (alunos, professores, gestores), e de especialistas na matéria (Laita, 2015). As referidas dificuldades na transposição de um currículo baseado em objetivos para um currículo centrado nas competências reflete, de alguma forma, a fraca preparação dos professores para trabalhar com esse modelo curricular. Tal pode dever-se a: a) não há compreensão sobre que competências devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada área de saber; e b) mesmo com as formações rápidas que têm sido desenvolvidas anualmente pela UP para os seus docentes, este aspeto não merece devido tratamento e, por isso, pouco ou nada se exige na planificação dos professores. Neste sentido, mesmo estando plasmado no currículo, a aprendizagem por competências não é observada senão a aprendizagem baseada nos objetivos educacionais.

Refletindo acerca da área de investigação e extensão, a UP continua a debater-se com a fraca produção científica. Muitos docentes estão mais preocupados com o ensino e manifestam pouca preocupação com a investigação por três razões já avançadas e que passamos a resumir: 1) a fraca preparação científica - muitos destes docentes têm o nível

de licenciatura possuindo apenas a iniciação à investigação e têm fraco acompanhamento de professores seniores o que dificulta a sua própria investigação; 2) o excesso de carga horária e número elevado de disciplinas lecionadas pelo mesmo docente, o que não favorece a sua dedicação à investigação científica; alguns docentes trabalham em mais do que uma instituição mesmo com a sobrecarga que tem na universidade em que é efetivo; e 3) são poucas as Faculdades com uma Revista Científica em que esses docentes possam publicar os seus trabalhos. Os poucos docentes que fazem investigação não conseguem publicar os seus trabalhos, sendo para tal necessário recorrer a publicação em revistas internacionais com mais ênfase em Portugal e no Brasil. Neste sentido, Langa (2014) não reconhece sequer uma IES no país que tenha colocado a pesquisa como prioridade nas suas atividades académicas, aliás, o autor sublinha que 95% dos docentes das IES em Moçambique foram selecionados de entre estudantes de graduação sem competências científicas suficientes para a investigação.

### ***1.2.3 Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação da Beira***

A Delegação da Beira é a primeira e mais antiga da UP, fundada em 1989. Esta Delegação inaugurou o desafio da expansão desta IES pelo país. De acordo com o relatório da instituição (2014), a Delegação conta na atualidade com 5938 estudantes distribuídos por 8 departamentos existentes, nomeadamente: Departamento de Ciências Naturais e Matemática (1040 alunos), Geociências (79 alunos), Ciências Sociais (1348 alunos), Ciências de Linguagem Comunicação e Artes (655), Ciências de Educação e Psicologia (1486 alunos), Educação Física e Desportos (179), Escola Superior de Contabilidade e Gestão (880), e Escola Superior Técnica (271 alunos).

Tendo em conta esse efetivo escolar, o Departamento de Ciências da Educação e Psicologia apresenta o maior número de alunos, sendo que na sua maioria são do sexo feminino. Por outro lado, os Departamentos de Ciências Sociais e o de Ciências Naturais e Matemática apresentam também números significativos de alunos matriculados, mas desta vez com maior número de alunos do sexo masculino. Tal situação deve-se à natureza dos cursos, na sua maioria mais das áreas de ciências exatas que não tem sido a preferência dos alunos do sexo feminino que mostram maior preocupação que cursos ligados a área da Educação e da Psicologia, com alguma tendência para os cursos de Sociologia e História.

Procurando comparar os alunos matriculados em relação aos ingressos e

graduados (os graduados referem-se aos que participaram na cerimónia de graduação), os dados fornecidos pelo Departamento de Registo Académico indicam um total de 1563 novos ingressos e 814 graduados. Os dados apresentados mostram tendência de equilíbrio do género, mesmo permanecendo uma taxa superior de estudantes do sexo masculino. Quando analisamos o equilíbrio do género tomando já as modalidades de ensino ou turnos de lecionação desenvolvidas nesta instituição, nomeadamente ensino laboral (diurno), pós-laboral (noturno) e ensino à distância, verificamos que não há grandes desníveis em termos numéricos, entre o sexo masculino e sexo feminino, nos alunos da modalidade do ensino à distância. Assim, as diferenças situam-se nas duas outras modalidades ou turnos de lecionação (diurno e noturno). Por exemplo, o sexo masculino é mais expressivo no período laboral (masculino=1843; feminino= 935), nas outras modalidades predomina o sexo feminino: pós-laboral (masculino=855; feminino= 1450); e Ensino à distância (masculino =417; feminino=438).

Os alunos que frequentam o regime diurno são na sua maioria do sexo masculino já para o regime pós-laboral a maioria dos alunos que frequenta é do sexo feminino. De salientar que apesar do elevado número de alunos que esta delegação da UP tem, o crescimento deste efetivo escolar está condicionado às infraestruturas. Na atualidade a maioria dos cursos pós-laborais funcionam nas instalações dos Caminhos de Ferro de Moçambique (alugadas pela UP-Beira), estando já em curso a construção das instalações no distrito de Dondo (30 km da cidade da Beira), que se prevê acomodar um maior número de estudantes. Além do elevado número de estudantes, o corpo docente não cobre a totalidade dos estudantes matriculados, exigindo-se uma contratação para cobrir a quantidade dos estudantes, principalmente no regime pós-laboral. Este crescimento rápido faz com que a maioria dos docentes desta Delegação tenha o nível de licenciatura (100); o número de docentes com o grau de mestrado é razoável (72) e o número de docentes com grau de doutoramento é bastante inferior (apenas 6). Essa situação torna-se mais preocupante, ainda, com o elevado número de estudantes (5938), mesmo com o reforço dos docentes contratados a tempo parcial ou a tempo inteiro, pois antecipam-se dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados do relatório da Delegação, apresentados aquando da visita do Magnífico Reitor desta instituição (outubro de 2014), referem que “91 docentes em formação (81%) são do sexo masculino e os restantes 19% do sexo feminino. Deste número (91), 71% se encontram a frequentar o nível de Mestrado e 29% o nível de Doutoramento, dentro e fora do País” (UP-Beira, 2014, p. 69). O mesmo documento explica que 78 (43.8%) dos

docentes do quadro têm o nível de Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado) e os restantes 56.2% apresentam o nível de Licenciatura, sendo que grande parte deles se encontra a frequentar algum curso de Pós-Graduação.

Em relação às bolsas de estudos para os estudantes que frequentam esta IES, o relatório avalia uma subida de 4%, o dobro do ano 2013. Mesmo assim, mais esforços são necessários tendo em conta as baixas condições financeiras da maioria dos alunos desta instituição.

### **1.3 Regulação interna do Ensino Superior em Moçambique**

A rápida expansão das IES públicas e privadas que se tem registado nos últimos tempos, principalmente no período pós década 90 e as críticas que têm vindo a ser avançadas pelos intelectuais moçambicanos, parecem estar a despertar o papel do Estado na regulação deste nível de ensino, mesmo porque cabe ao Estado decidir a autorização ou não de abertura de uma IES dentro dos padrões e normas instituídas.

As críticas são bastante insistentes na questão da qualidade oferecida pelas IES em Moçambique. Um exemplo destas críticas está presente no artigo de Langa (2012), com o título bastante claro *“A mercantilização do Ensino Superior e a relação com o saber: a qualidade em questão”*. O autor chega mesmo a falar de capitalização das IES que vendo a participação do Estado bastante reduzida, estas instituições encontraram a solução para a sua sobrevivência no mercado, abrindo mais universidades e cursos, mesmo que em muitos casos tais cursos não estejam a refletir as reais necessidades do país. A incapacidade do Estado para responder à formação superior dos cidadãos, precipitou o reforço a política de privatização. As IES foram incentivadas a oferecer cursos de curta duração que fornecesse, o mais rápido possível, a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho (Taimo, 2010), daí o perigo da mercantilização do ES (Langa, 2012).

Moçambique passou cerca de três décadas num crescimento “desordenado” das IES, numa lógica de liberalização do ES e que se tem refletido no não cumprimento de exigências para abertura e funcionamento dessas instituições (Rosário, 2013). Ciente dos perigos que isto pode causar para o desenvolvimento do país, o Estado tem vindo a divulgar, nos últimos anos, mecanismos de avaliação da qualidade das IES. Refira-se que esta preocupação não é recente, pois em 2000 criou-se o Ministério de Ensino Superior e procurou-se lançar os primeiros passos para conferir qualidade às IES, tendo-se



implementado o Plano Estratégico 2000-2009. Dada a complexidade do Ensino Superior, o mesmo Ministério alterou a lei 1/93 e implementa a lei 5/2003 e mais tarde a lei 27/2009 de 29 de setembro, lei de ensino superior, que visavam garantir a qualidade e o seu controlo (Premugy, 2012). Mais recentemente, para assegurar a qualidade das IES, vários instrumentos foram introduzidos nomeadamente,

O Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior, Decreto nº 63/2007, a Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, Decreto nº 30/2010, o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, Decreto nº 32/2010, o Regulamento do Conselho Nacional de Ensino Superior, Decreto nº 29/2010, Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior, Resolução nº 23/2009, o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 48/2010, e o Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 27/2011 (Premugy, 2012, p.6).

Apesar do volume expressivo de instrumentos reguladores das IES moçambicanas, parece ainda não ocorrer uma melhoria de funcionamento destas instituições, como refere Langa (2014). Depois de meia década de funcionamento de SNAQ e Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade de Ensino Superior (SINAQES), os resultados do estudo sobre a avaliação da qualidade das IES não surgiram. Mesmo assim, acreditamos que este constitui um dos primeiros esforços para que o setor se desenvolver visando assegurar um ES consistente, sustentável e de qualidade. Assim, compete ao SINAQES: i) desenvolver e promover a cultura e procura de qualidade dos serviços prestados nas IES; ii) identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade; iii) informar à sociedade da qualidade do ensino superior; iv) identificar os problemas de ensino superior e propor mecanismos da sua resolução, bem como da definição de políticas de Estado para o setor; e, finalmente v) concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo (Decreto nº 63/2007).

## **1.4 Considerações Finais**

A história do ES em África nasce da própria história de colonização. Nesta altura, eram poucos os africanos a frequentar este nível de ensino. De certa forma o ES conservou o carácter seletivo, ou seja, apesar de se instalar em contexto africano, a maioria dos alunos

eram estrangeiros, sugerindo que a instalação dessas instituições traduzia alguma estratégia de travar a luta contra a dominação colonial. Em Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira e mais antiga, passou muito tempo sem admitir a sua expansão para outras zonas do país. A resistência da UEM a expansão tardou, mas nos meados dos anos 80, e principalmente na década 90, assistiu-se a uma verdadeira expansão do ES no país. A referida expansão não foi criteriosa (Langa, 2014; Rosário, 2013), verificando-se uma sobreposição dos aspetos políticos aos académicos nesse processo. Com efeito, a expansão não regulamentada das IES no país trouxe várias consequências negativas, nomeadamente a abertura de IES sem projetos concretos, sem condições de funcionamento normal, sem corpo docente suficientemente qualificado, a par de uma fragilidade da legislação que regula o ES.

Por outro lado, Langa (2014) aponta que a expansão da Universidade Pedagógica estava marcada por emoções políticas, em nome da unidade nacional, e não se preocupou suficientemente com a qualificação do seu corpo docente, nem com a qualidade do ensino. Nesta altura, o autor fala de fragilidade do quadro legal que regula a abertura e funcionamento das IES no país. Por outro lado, a Universidade Pedagógica tentou, sem muito sucesso, a implementação do processo de Bolonha. Esta tentativa não passou de um esforço institucional pois que ainda não se traduziu em prática efetiva. Por exemplo, a passagem de aprendizagem por objetivos para a aprendizagem baseada por competências ainda não é uma realidade, ao mesmo tempo que o sistema de creditação da formação continua bastante aquém do desejado. De qualquer forma, a UP continua com o esforço de implementação do processo de Bolonha, assumindo-se ser um processo de determinação e persistência institucional.

## **CAPÍTULO 2**

### **ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS, TRANSIÇÃO E INTEGRAÇÃO**

#### **2.1 Introdução**

Participation in higher education is voluntary and is based on individual decisions to remain in or leave college. Institutional policies and practices do affect rates of student retention and institutions are far from helpless when it comes to creating programs and environments that attract or repel students. Retention rates are the collective result of individual decisions. If retention programs are to work, they must work for each student involved in the program. We believe that the factors affecting retention are ultimately individual and that individual psychological processes form the foundation for retention decisions (Bean & Eaton, 2001, p. 73).

O estudo da adaptação e desenvolvimento do estudante no ES tem reconhecido inúmeros avanços na procura do ajustamento académico, social e psicológico dos estudantes. A maioria destes estudos é desenvolvida no momento de transição do ensino secundário para o ES, reconhecendo-se, desde longo, um leque de dificuldades que estes estudantes enfrentam ao ingressar nas universidades, podendo ser influenciada por variáveis de ordem pessoal ou da natureza organizacional destas instituições superiores. A este respeito, vários modelos teóricos são formulados para explicar os fatores que concorrem, positiva ou negativamente, para o ajustamento e desenvolvimento do estudante no ES, de igual forma vários programas são desenvolvidos em diferentes instituições com a finalidade de facilitar a integração dos estudantes.

O presente capítulo teórico procura discutir a adaptação dos estudantes no ES mostrando os desafios inerente e as modificações ou transformações que estes estudantes passam e enfrentam ao ingressarem no ES. Neste sentido, recorreremos a um conjunto de teorias que explicam o desenvolvimento e ajustamento do estudante no ES. Neste sentido, dada a multiplicidade de teorias que explicam este complexo processo de adaptação, e face os objetivos desta tese, neste capítulo apresentamos dois grandes grupos de teorias que explicam a adaptação dos estudantes ao ES nomeadamente, as teorias de impacto institucional e as teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante. O primeiro grupo de teorias, as teorias institucionais ou de impacto, assumem uma explicação do desenvolvimento e da adaptação dos estudantes tomando as variáveis das instituições do

ES, pressupondo, desde logo, uma estrutura organizacional das universidades mais ajustada aos objetivos, aspirações, necessidades dos estudantes que nelas ingressam. Por outro lado, as teorias de desenvolvimento psicossocial, explicam o desenvolvimento dos estudantes a partir das variáveis mais pessoais (e.g., inteligência, motivação, satisfação, autoconceito) enquanto preditoras de integração ou evasão escolar.

## **2.2 Expectativas, satisfação e sucesso nos estudantes do Ensino Superior**

Este tópico procura descrever, a partir da literatura consultada, as características dos estudantes antes de ingressarem na universidade (e.g., o que pensam da vida universitária, o que esperam) e na forma como essas representações se associam às suas vivências ou se dissociam delas.

As expectativas podem ser definidas como sendo um conjunto de cognições e motivações, desejos e aspirações que reforçam as crenças dos estudantes nas suas vivências académicas e na superação de obstáculos para o alcance dos objetivos previamente definidos (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Costa, Araújo, Diniz, & Almeida, 2014). Assim, podemos observar que um conjunto de predisposições, perspetivas, anseios e desejos são desenvolvidos nos estudantes que procuram ingressar uma instituição de ES. Um conjunto de autores reconhece o papel das predisposições, ou “condutas prévias”, como facilitadoras do abandono escolar ou da persistência dos estudantes no ES (Bayrón & Piedras, 2012; Donoso & Schiefelbein, 2007; Riquelme et al., 2012; Tinto, 1993). As expectativas desempenham aqui o papel central ao afetarem o nível de investimento e de desenvolvimento psicossocial nos estudantes que ingressam a este nível de escolaridade, afetando a qualidade das suas vivências (Almeida et al., 2012; Araújo & Almeida, 2015; Riquelme et al., 2012).

Enquanto conjunto de cognições, afetos e emoções que os estudantes apresentam ao ingressarem no ES, as expectativas são formadas na interação entre as experiências vivenciadas no ensino secundário e as projeções em termos de formação dos jovens pressupondo um conjunto de interesses e desejos, podendo afetar as suas vivências e desempenho escolar (Araújo & Almeida, 2015; Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde, & Deaño, 2015) Desta forma, haverá alguma exigência para os gestores das universidades para o fornecimento de informação clara sobre os cursos e a própria vida universitária

para os candidatos ao ES (Costa et al., 2014). Por outro lado, a literatura tem apontado para o declínio das expectativas dos estudantes no final do primeiro ano (Araújo et al., 2014; Costa et al., 2014), sugerido algum ajustamento das expectativas iniciais à realidade da vida universitária.

Na atualidade, vários autores (Almeida et al., 2012; Costa et al., 2014; Riquelme et al., 2012; Rosário, 2003) reconhecem o suporte familiar que os estudantes têm recebido como fator que predispõe os estudantes a abandonar ou a persistir, ou seja, o referido suporte familiar atuaria como inibidor ou facilitador do envolvimento do estudante na vida universitária. Por outro lado, parece que a congruência entre as expectativas e as vivências dos alunos no contexto universitário está associada a níveis elevados de motivação, ajustamento e sucesso académico (Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2015). Se as expectativas forem realistas estes estudantes tendem a adaptar-se com maior facilidade, ao contrário das expectativas que assentam em ilusões e irrealismo e que concorrem para o abandono escolar (Almeida et al., 2012; Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2015; Soares et al., 2014).

Soares et al. (2014) recorrendo a vários estudos realizados principalmente no contexto português constataram a relação entre as expectativas e o desempenho escolar. Assim, de acordo com estes autores, o desempenho académico tende a ser fraco quanto maior é expectativa que o estudante tem sobre a vida institucional e os serviços aí disponíveis, mas quando a expectativa é mais focalizada nos aspetos curriculares e vocacionais estes estudantes tendem a revelar melhor desempenho. Mais ainda, quando as variáveis pessoais se sobrepõem às condições da instituição os estudantes sentem-se mais autoconfiantes na conquista dos resultados escolares (Soares et al., 2014). Neste sentido, importa desenvolver nos estudantes expectativas realistas, caso contrário podem desenvolver sentimentos de desilusão ou frustração, sugerindo alguma dificuldade no ajustamento ao ES (Araújo & Almeida; Quadros et al., 2010).

Por outro lado, as relações interpessoais na sala de aula jogam um papel importante, pois parece que os professores do ES tendem a concentrar a sua atenção no conteúdo e não nas relações afetivas, o que contraria a experiência que os estudantes levam dos anos escolares anteriores. A este respeito importa referir que o envolvimento afetivo parece influenciar na decisão de abandonar ou permanecer no curso (Costa, Araújo, & Almeida, 2014), observando-se assim que o envolvimento dos estudantes apresenta um impacto positivo sobre o seu desempenho académico. Os estudantes que não sentem proximidade dos professores têm a sensação de terem sido abandonados

enquanto para o professor isso pode significar a atribuição de autonomia aos estudantes. Neste sentido, a decepção sentida por alguns estudantes no decurso do primeiro ano parece decorrer, assim, das ilusões ou das expectativas em relação ao ensino e à vida académica (Costa et al., 2014; Soares et al., 2014). Assim, a literatura tem reconhecido as expectativas efetivamente como fatores que influenciam na trajetória académica dos estudantes no ES, nomeadamente no desempenho e no ajustamento académico (Araújo et al., 2014; Costa et al., 2014).

Os projetos familiares também entram em jogo (Bardagi & Hutz, 2008) porque a evasão pode acontecer quando o jovem vê que a formação universitária não vai de encontro ao projeto sociofamiliar, o que significa reconhecer, mais uma vez, a importância do suporte familiar neste processo decisório (Almeida et al., 2012; Riquelme et al., 2012; Rosário, 2003). Por outro lado, estudantes de famílias com pouca tradição na frequência ao ES poderão vivenciar maiores dificuldades de ajustamento académico (Costa et al., 2014), por terem menos informação prévia acerca da realidade da vida quotidiana em contexto universitário. Com efeito, no estudo sobre as perceções dos estudantes que abandonaram o ES, Bardagi e Hutz (2009) recorrendo a metodologia qualitativa constataram representações irrealistas dos estudantes quanto à natureza e funcionamento do seu curso. Trata-se de escolhas carregadas de sonhos e ilusões e pouca realidade.

### ***2.2.1 Satisfação e sucesso escolar no Ensino Superior***

Uma maior preocupação assinalada por Almeida e Soares (2003), apesar das grandes dificuldades que os estudantes enfrentam ao ingressarem no ES, é a falta de preocupação na organização destas instituições para atender ou responder à adaptação destes estudantes à sua vida universitária. Assim, permanecem os currículos fechados, os métodos de ensino ineficazes e as instalações sem as condições desejadas para a prática de ensino, pesquisa e extensão (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Esta situação assume a devida atenção na investigação quando reportada a contextos de vida universitária menos desenvolvidos como acontece em países em vias de desenvolvimento, onde além do problema de instalações, se associa a fraca qualificação do corpo docente, o deficiente acervo bibliográfico e um número reduzido de bolsas de estudos para uma população estudantil economicamente desfavorecida. Estas situações concorrem para a insatisfação e insucesso escolares dos estudantes envolvidos.

Refletindo sobre a satisfação escolar, Astin (1993) refere que a satisfação dos estudantes envolve a sua experiência de vida universitária, a qualidade do ensino (nível de exigência, a correspondência entre as expectativas e os resultados da aprendizagem), o currículo e os aspetos de relacionamento interpessoal. Deste modo, a satisfação dos estudantes na vida universitária deve ser percebida como uma correspondência entre as suas aspirações, desejos e interesses e a possibilidade de ver satisfeitas na sua maior parte, que se reflete no envolvimento do estudante no ES (Astin, 1993; Almeida, Soares, & Ferreira 1999; Schleich et al., 2006), e no sucesso escolar (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999).

A relação entre a satisfação académica e o desempenho escolar parece confirmar a confluência destes dois constructos. Por exemplo, Schleich et al. (2006) apontam para pesquisas que reconhecem a interferência da perceção dos estudantes quanto à sua satisfação nos índices de envolvimento e sucesso escolar. No contexto português Ribeiro, Almeida e Gomes (2006) reconhecem que o insucesso académico está condicionado pela estrutura do currículo escolar, manuais escolares e equipamentos escolares, mas também pelas variáveis pessoais (motivação, interesses) e interpessoais (relacionamentos como os colegas e com os professores).

A satisfação académica assume a sua maior relevância na educação e, principalmente, no contexto universitário, possibilitando aos gestores das IES planificar e melhorar os serviços e programas para o ajustamento dos estudantes à vida universitária. Astin (1993) reclamou a fraca investigação na área, tendo reconhecido que as investigações sobre o constructo tardaram e só na década 60 foi possível observar uma preocupação com a satisfação dos estudantes neste contexto educativo.

## **2.3 Adaptação ao Ensino Superior**

A crescente procura do ES é acompanhada por um aumento significativo das instituições e por uma maior heterogeneidade sociocultural e económica dos seus estudantes. Essa situação tem influenciado a transição dos estudantes para este nível de ensino, transição encarada por muitos teóricos como o momento de grandes desafios e de profundas modificações no estudante (Almeida et al., 2012; Costa & Leal, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida, 2005; Fernandes, Silva, & Meneses, 2012; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). Por exemplo, Moçambique é um país caracterizado por uma diversidade sociocultural (Campira & Araújo, 2012),

acompanhada por evidentes desigualdades económicas. No contexto português, dados do Instituto Nacional da Educação em 2011 indicam que a quantidade de jovens que ingressam no ES subiu de 190 mil para 390 mil estudantes (Almeida et al., 2012). A par desta situação, e em função da exigência destes contextos, aumenta o número de IES que procuram garantir uma formação sólida para responder a essas exigências mais contextuais (e.g., culturais, socioeconómicas, político-ideológicas).

O ingresso dos jovens nestas instituições tem modificado as suas vidas e a das suas famílias. Assim, o suporte familiar é reconhecido como um dos importantes fatores do ajustamento escolar dos estudantes na vida universitária (Costa & Leal, 2008; Rosário, 2003). Apesar do investimento das famílias e dos jovens no ingresso no ES, alguns estudantes enfrentam muitas dificuldades que podem resultar da natureza da organização do ensino ou das novas condições de vida que estes estudantes passam a ter (Fernandes & Almeida, 2005; Soares et al., 2006). A saída do jovem para o ES exige uma mudança na estrutura familiar, assim como as expectativas pessoais que o estudante traz para esse nível de escolaridade influenciam a sua adaptação. Com efeito, a frequência no 1º ano no ES é caracterizada como um momento crítico para muitos estudantes, menos preparados para lidarem com os desafios e exigências deste contexto académico (Almeida et al., 2012; Fernandes & Almeida, 2005). Esse momento crítico avaliado pelo elevado nível de ansiedade e stress (Costa & Leal, 2008) pode ser relevante, sendo que quando bem-sucedida a transição possibilita a progressão de uma etapa de dependência para a outra de maior autonomia (Seco et al., 2005). O *stress* pode ser elevado quando a expectativa que o estudante traz para a universidade não é correspondida e, por conseguinte, este pode desenvolver atitudes de evitamento nas tarefas que a instituição dispõe para o desenvolvimento das suas competências. Aqui, e mais uma vez, o suporte familiar é um fator muito relevante para explicar o ajustamento do adolescente, jovem-adulto ao ES (Campira, Araújo, & Almeida, 2014b; Peixoto, 2004; Pinheiro, 2003).

Vários autores salientam que mesmo com o reconhecido suporte familiar é importante tomar em consideração as dificuldades que as próprias instituições de ES impõem aos estudantes no processo de integração na vida académica, traduzindo-se em dificuldades sérias de adaptação (e.g., as distâncias percorridas casa-escola e vice-versa, condições de alimentação) (Silva & Ferreira, 2009; Soares et al., 2006). As dificuldades vivenciadas pelos estudantes na sua adaptação à universidade poderão estar associadas a variações na forma como estes se percebem a si próprios, corroborando assim a ideia de Faria e Santos (1999), que caracteriza esta fase como apresentando enormes desafios e



transformações, sobretudo para os estudantes do 1º ano. Os desafios são percebidos de acordo com a natureza de cada estudante, as suas características pessoais, as suas capacidades e a sua história de desenvolvimento (Costa & Leal, 2008). De acordo com Faria e Santos (1999), se o desafio for percebido como sendo muito elevado provoca inibição (e.g., fraco envolvimento ou evitamento na tarefa escolar), pelo contrário, quando o desafio é percebido como sendo menos ameaçador pode resultar em maior comprometimento com a tarefa, maior segurança e maior adaptação do estudante a este contexto universitário.

Estas exigências e desafios influenciam a autoconstrução do sujeito, que se faz através da forma como ele percebe ou representa e estrutura cognitivamente o mundo (Marsh & Hattie, 1996). De acordo com a teoria de transição de Chickering, descrita por Seco et al. (2005) “estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua ausência produz mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, podendo afetar a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia” (2005, p. 23).

Procurando explicar a adaptação dos estudantes no ES, Soares et al. (2006), assumindo outros estudos, apontam dois grupos de desafios que os estudantes enfrentam ao ingressarem no ES: (i) de natureza social (sair de casa, separação com da família e dos amigos, tornar-se autónomo e responsável); e (ii) de natureza académica (ambiente de aprendizagem menos estruturado, normas, expectativas e exigências mais instáveis). Tal situação tem exigido às IES que se organizem e se restructurem quer do ponto de vista físico (administrativo) como pedagógico “seus métodos, suas práticas, objetivos, currículo e até metodologias de aprendizagem” para responder as exigências de adaptação dos estudantes a esse nível de escolaridade (Cunha & Carrilho, 2005, p. 216). Ao mesmo tempo, algum esforço terá que ser feito pelo próprio estudante, e logicamente, programas de intervenção que promovam a integração social e o ajustamento psicossocial dos estudantes que sentem maior dificuldades de adaptação devem ser tomados em consideração pelas IES (Almeida et al., 2012).

Diversos autores reconhecem que uma das consequências destas dificuldades na adaptação os estudantes universitários é o baixo rendimento académico (Soares & Almeida, 2005; Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida, 2005), caracterizado por reprovações, abandono e mudanças de curso. O autoconceito aparece aqui, mais precisamente, como variável mediadora do ajustamento e do rendimento escolar, ao influenciar os comportamentos dos estudantes que podem evidenciar condutas de

evitamento ou de efetivo envolvimento acadêmico (Neves & Faria, 2009). Diante de vivências acadêmicas acolhedoras ou stressantes, podemos afirmar que o contexto “condiciona a forma como os indivíduos se adaptam às transições de vida” (Barros & Morreira, 2011, p. 201).

### ***2.3.1 As teorias de adaptação do estudante no Ensino Superior***

Os autores que estudam a adaptação dos estudantes no ES têm sugerido modelos teóricos que procuram explicar as transformações que os estudantes sofrem nesta etapa de vida. Estas transformações resultam na autoconstrução que acompanham o processo formativo destes estudantes.

Neste sentido, a multiplicidade das teorias está acompanhada de alguma dificuldade na sua classificação, mesmo reconhecendo o esforço que estes teóricos têm desenvolvido. Assim, dentre as teorias que têm recebido destaque para estudar o estudante em transição inclui-se o modelo psicossocial de Erick Erickson (1959) e de Chickering (1969), a perspectiva cognitiva de William Perry, também conhecida por Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético (Santos, 2008; Seco et al., 2005), os modelos de impacto institucional com destaque para o modelo de integração de Tinto (1975), o modelo de envolvimento do estudante de Astin (1999) e o Modelo de impacto dos ambientes universitários de Pascarella (Ferreira et al., 2001; Silva, 2003, 2012).

Noutros estudos, podemos verificar três grandes grupos de modelos teóricos para a explicação da adaptação dos estudantes no ES: primeiro, as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento; segundo, os modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do estudante; e terceiro, a linha teórica do modelo multidimensional de ajustamento. Neste sentido, as teorias e os modelos desenvolvimentais que explicam a adaptação tomam as transformações operadas no indivíduo em termos maturacionais, enquanto que as teorias de impacto apontam para a influência do meio vivenciado pelo estudante como fator essencial para explicar a sua adaptação. Já o modelo Multidimensional de Ajustamento Universitário (MMAU) reconhece a pertinência de se observar as potencialidades individuais e as exigências do contexto como variáveis importantes para a compreensão das vivências acadêmicas dos estudantes no contexto universitário. Nesta classificação, Long (2012) acrescenta mais um grupo de teorias, as teorias humanistas-existenciais que descrevem como as decisões que o estudante toma o afetam a si mesmo e aos outros. Essas teorias explicam a progressiva mudança que se

espera do estudante do ES resultante da ascensão de papéis que assume e que espera assumir, embora de forma transitória, exigindo a saída da fase de menor responsabilidade para a fase de elevada autonomia, de maior autocontrolo e de maior compromisso (Santos, 2008).

No presente estudo descrevemos as teorias de impacto ou contextuais (teoria de envolvimento de Alexander Astin e a teoria de retenção de Vicent Tinto) e as teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante (a teoria de identidade de Eric Erickson e a teoria de vetores de Chickering). Estas quatro teorias ajustam-se melhor aos objetivos da presente tese, dado o seu enfoque no envolvimento, abandono e desenvolvimento da identidade dos estudantes do ES.

### ***2.3.2 Teorias contextuais ou de impacto institucional***

A crescente procura do ES tem sido acompanhada com dificuldades de adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Neste sentido, o modelo de impacto, apesar de reconhecer as influências das características desenvolvimentais dos estudantes, considera que a integração dos estudantes nos ambientes institucionais não é determinada apenas pelas características intrapessoais do estudante. Essas teorias reconhecem os estímulos ambientais como variáveis relevantes na explicação da integração dos estudantes nesses ambientes académicos.

Assim, as teorias de impacto institucional assumem duas dimensões fundamentais para explicação da integração do estudante nas instituições superiores: 1) dimensão de natureza académica, que se refere ao compromisso do estudante com a realização das tarefas académicas, tais como a gestão de tempo de estudo, a realização de exames e as pesquisas académicas; e 2) dimensão sociocultural que se fundamenta na interação do estudante com os pares, professores e a interação com as exigências do contexto institucionais. Nessa perspetiva reconhece-se o papel ativo do estudante como elemento construtor do seu percurso académico tanto na aprendizagem como na participação em atividades académicas e socioculturais da instituição Astin (1999).

#### ***2.3.2.1 Modelo de desenvolvimento do estudante de Astin***

Alexander Astin é considerado um dos percursos do estudo das variáveis ambientais através da sua teoria de envolvimento que foi uma das teorias influentes na

explicação da integração dos estudantes nos ambientes institucionais. O referido autor procura estudar as influências das características ambientais e institucionais (e.g., ambiente do grupo de pares, currículo oferecido, características dos estudantes, quantidade e qualidade do envolvimento) que podem promover ou inibir o desenvolvimento do estudante (Roberts & McNeese, 2010; Silva 2012). Neste sentido, é fundamental promover o envolvimento dos estudantes nas instituições de ES (Roberts & McNeese, 2010).

Astin (1999) aponta algumas razões que explicam a relevância da sua teoria para o estudo do desenvolvimento do estudante no ES: 1) ser uma teoria mais simples para explicar o envolvimento do estudante; 2) a teoria pode explicar a maioria do conhecimento empírico acerca das influências ambientais sobre o desenvolvimento do estudante que os investigadores acumularam durante anos; 3) é capaz de abarcar princípios a partir das fontes largamente divergentes como a psicanálise e a teoria de aprendizagem clássica; finalmente 4) esta teoria pode ser aplicada pelos investigadores para orientarem os seus trabalhos no desenvolvimento do estudante e pelos administradores da faculdade por lhes permitir planificar ambientes de aprendizagem mais efetivos.

A teoria do envolvimento é explicada por três variáveis importantes: (i) os dados que descrevem as características dos estudantes no momento de entrada ao ES, antes de serem expostos às experiências desses ambientes académicos, *inputs*; (ii) informação sobre as experiências e vivências dos estudantes e a qualidade e quantidade do seu envolvimento neste contexto, *environment*; e (iii) informação sobre os resultados que descrevem o estudante após a exposição ao ambiente e às experiências institucionais, *outcomes* (Pinheiro, 2003; Silva, 2012). Para Astin, é o ambiente construído pela instituição e pelos estudantes o mais importante e não o tipo de instituição em si mesmo (Silva, 2012). Assim, para se compreender as mudanças operadas no estudante em termos do seu desenvolvimento, torna-se necessário comparar os *inputs* e os *outcomes* dos estudantes e verificar se essas mudanças diferem em função das diferentes exigências institucionais que lhe são apresentadas.

Neste sentido, verificam-se quatro resultados em função dos dados psicológicos e comportamentais (Pinheiro, 2003; Silva, 2012). O primeiro grupo, afetivo, de natureza psicológica, inclui o autoconceito, os valores, as atitudes, e a satisfação com o ES sentida pelos estudantes na interação com as características institucionais. O segundo grupo, cognitivo, de natureza psicológica, inclui os conhecimentos, aptidões básicas e

específicas e o investimento académico (e.g., capacidade crítica, leitura e interpretação de textos). O terceiro grupo é afetivo-comportamental e engloba hábitos pessoais dos estudantes, ocupação dos tempos livres, comportamentos ligados à cidadania e o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal. O último grupo corresponde ao cognitivo-comportamental: neste grupo enquadram-se as atitudes comportamentais em relação à profissão e à responsabilidade com as tarefas sociais (e.g., participação em atividades políticas, culturais).

Mais tarde, Astin sentiu a necessidade de modificar o seu modelo (I-E-O) que antes pressupunha a separação temporal entre os *inputs* (características do estudante antes de ingressar ao ES) e *outcomes* (resultados obtidos das vivências e experiências do contexto institucional e ambiental). Assim, compreende o autor que as variáveis ambientais podem atuar umas antes das outras e a ocorrência de algumas variáveis ambientais podem determinar a ocorrência de outras variáveis, tendo introduzido a variável de resultados intermédios (*intermediate outcomes*) que atuam como variáveis mediadoras de outras variáveis ambientais (Astin, 1997; Pinheiro, 2003; Silva, 2012).

### **O conceito de envolvimento na teoria de Astin**

Um dos conceitos centrais da teoria é o envolvimento, que mais tarde se passou a designar engajamento, “*engagement*” (Junco, Heiberger, & Loken, 2010). O envolvimento refere-se à energia física e psicológica que o estudante despende para realizar as atividades académicas (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007; Junco et al., 2010; Rust, Dhanatya, Furuto, & Kheiltash, 2007; Silva, 2012), incluindo as atividades extracurriculares como as dos clubes desportivos, atividades sociais e organizações honorárias dentro do *campus* ou fora deste (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007). Ressalta-se aqui um dado interessante em Astin, o facto de explicar o envolvimento em termos de comportamento observável. Mesmo reconhecendo a importância da motivação no envolvimento, não é somente o que a pessoa pensa e sente, mas o que a pessoa faz, como se comporta, e é isso que define e identifica o envolvimento (Astin, 1999; Foubert & Grainger, 2006). Aliás, Astin (1999) reconhece outras variáveis que interferem no envolvimento (e.g., motivação, stress, valores); mesmo assim, defende que a motivação não pode confundir-se com o envolvimento, sendo mais difícil responder à questão “como motivar os estudantes” do que à questão “como envolve os estudantes”.

Na conceção de Astin (1997), o envolvimento é um conceito multidimensional

que abarca a dimensão académica, a dimensão social e as dimensões políticas. Nesta perspetiva, e para este autor, um maior envolvimento não depende apenas das contingências do contexto universitário: devem também ser observados outros elementos fora da instituição como o suporte familiar e a interação com os outros elementos significativos, como os colegas e os amigos que podem elevar os níveis de envolvimento dos estudantes (Garcia, 2010; Pinheiro, 2003; Rust et al., 2007). Estes autores reforçam a ideia de que o envolvimento não só facilita a persistência do estudante, mas também o torna mais ativo e engajado socialmente na instituição. Assim, um maior nível de envolvimento explica-se pela participação ativa do estudante nas atividades académicas, maior tempo despendido pelo estudante no *campus* universitário, a utilização de mais tempo para estudar e a interação com outros elementos dentro e fora da instituição (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007; Long, 2012). Inversamente, observa Astin (1999), os estudantes menos envolvidos não participam nas atividades académicas, não gostam de estudar, apresentam pouco de permanência na instituição, não participam nas atividades extracurriculares e têm pouco tempo de contato com membros da faculdade e com outros estudantes desta instituição.

O maior envolvimento do estudante nas atividades dentro da instituição, embora verificada em termos de comportamento observável, remete-nos para a presença de níveis elevados de motivação que permitem ao estudante persistir e manter um maior tempo de permanência nas atividades, quer sejam académicas ou sociais, dentro da instituição. Com efeito, o envolvimento do estudante nas atividades académicas ou sociais seria preditor da motivação numa proporção direta, isto é, maior envolvimento explicaria níveis elevados de motivação e baixos níveis de motivação explicariam o fraco envolvimento (pouco esforço despendido e menor tempo de permanência do estudante na instituição).

Para clarificar o conceito de envolvimento, Astin (1999) recorre a cinco pressupostos ou postulados:

- a) O primeiro postulado refere-se à energia física e psicológica; trata-se da energia ou esforço despendido pelo estudante para se dedicar às tarefas académicas. O estudante prepara-se física e psicologicamente para realizar as atividades atribuídas, como pesquisas, realização de testes e participação em fóruns académicos;
- b) O segundo postulado refere-se ao envolvimento, que ocorre num *continuum* e que varia em função da tarefa ou objetos numa progressão diferenciada. Isto é, o mesmo estudante mostra graus diferentes de

envolvimento em objetos diferentes e momentos diferentes (e.g., quando se trata de estudar matérias escolares e quando se trata de atividades desportivas);

- c) O envolvimento pode ser avaliado qualitativa ou quantitativamente, por exemplo, as horas que o estudante precisa para estudar, mas também se pode verificar a qualidade do seu trabalho em termos de perfeição, grau de profundidade da leitura, capacidade de análise e síntese.
- d) O quarto postulado defende que o desenvolvimento do estudante e a sua aprendizagem são influenciados pelos programas educacionais. Aqui o envolvimento qualitativo e quantitativo do estudante ocorre em função da forma de estruturação dos programas educativos; e
- e) O último postulado desta teoria defende que a qualidade dos resultados de qualquer programa educacional é expressa pela capacidade que estes programas apresentam para envolver os estudantes.

Os dois últimos postulados são considerados por Astin (1999) como sendo chave ao permitir elaborar programas mais efetivos para os estudantes. Neste sentido, dois elementos são necessários tomar em consideração: o primeiro diz respeito à oferta de uma variedade de atividades académicas e sociais por parte do ambiente institucional, que pode favorecer o desenvolvimento do estudante; e o segundo está no papel ativo do estudante, procurando explorar as oportunidades oferecidas pelo ambiente institucional (Astin, 1999; Rust et al., 2007).

### **Estudos desenvolvidos a partir do Modelo de Astin**

Tomando os resultados do estudo longitudinal, Astin (1999) procurou identificar os fatores institucionais que concorrem para o abandono nas instituições de ES. A análise não se limitou às diferenças das IES, mas preocupou-se também com as diferenças verificadas ao nível das experiências dos estudantes nestas instituições. Dentre os fatores de abandono destacam-se o local de residência do estudante, a participação do estudante em grupos de associação estudantil, a participação em atividades curriculares, o exercício de uma ocupação profissional (*part-time* ou *full-time*) e o tipo, tamanho e financiamento da instituição (Astin, 1999).

O referido estudo tomou como variáveis o local de residência, a participação do

estudante nos programas de honra, a participação em projetos de investigação, a participação em convívios e outros grupos de associação estudantil, o envolvimento académico, a interação com outros membros da instituição, o envolvimento em atividades desportivas e o envolvimento em órgãos da instituição. Os resultados apontam, genericamente, que os estudantes que residiam no *campus* e que participavam em programas de honra, estudavam regularmente, interagiam com os pares, professores e órgãos de gestão e estavam envolvidos em atividades extracurriculares, estavam mais aptos para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem (Astin, 1999; Silva, 2012). De acordo com este estudo longitudinal do desenvolvimento do estudante, o mesmo autor verificou que as desistências são substancialmente superiores no segundo ano de frequência universitária do que no quarto ano. Tal poderá ser explicado pelo facto dos que chegam ao quarto ano de escolaridade já terem a clareza do que querem e por isso persistem no curso e na instituição, porque melhor se adaptaram às condições e às exigências académicas da instituição. Por outro lado, Foubert e Grainger (2006) tomando o modelo de Astin, verificaram uma relação entre o envolvimento e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, quer os do primeiro ano como os finalistas. Num outro estudo ainda, Astin, Vogelgesang, Ikeda e Yee (2000) observaram que a participação noutras atividades sociais mostra efeitos positivos sobre o desempenho académico (habilidades na escrita, pensamento crítico), valores (compromisso com ativismo), escolha da carreira, sugerindo ganhos significativos por possibilitar o alargamento da sua experiência.

Para Astin (1999; Silva, 2012) o local de residência também exerce influência no desenvolvimento do estudante, sendo que os estudantes que vivem no lar tendem a envolver-se mais e a mostrar maior satisfação, especificamente, na relação com a instituição, vida social, reputação institucional, do que aqueles que vivem fora da instituição. Os reconhecimentos institucionais têm elevado a autoestima interpessoal, a autoestima intelectual e o interesse artístico. Com efeito, estes estudantes são persistentes e aspiram concluir os seus níveis escolares e os graus profissionais (Astin, 1999). Por outro lado, Garcia (2010) descrevendo outros estudos, verificou uma correlação entre o envolvimento dos estudantes dentro e fora da sala de aulas com o sucesso académico. Os estudantes que se dedicam mais tempo a estudar tendem a isolar-se dos seus colegas, embora existam estudos que revelam efeitos interativos entre a dimensão social e académica no envolvimento dos estudantes (Garcia, 2010). O mesmo autor refere que alguns estudos sugerem que dedicar mais tempo a atividades extracurriculares prejudica os estudos, enquanto outros estudos constataam uma relação positiva entre o envolvimento



neste tipo de atividades e o envolvimento académico dos estudantes.

Outro dado relevante da investigação de Astin está relacionado com o alargamento do espaço universitário. O referido autor percebe que o desenvolvimento não se dá apenas pelas aprendizagens situadas em contextos formalmente estruturados, mas também é preciso considerar as condições não formais. Nesta particularidade, sugere que, a nível administrativo, se observem os horários, os regulamentos e outras atividades que possam contribuir para a adaptação do estudante a este nível de escolaridade, pois podem afetar a forma como os estudantes investem o seu tempo e energia nestas atividades (Silva, 2012).

### **2.3.2.2      *Modelo de integração de Tinto***

Tomando o modelo de envolvimento de Astin (1999), Vicent Tinto (2006/2007), na mesma linha das teorias contextuais ou de impacto do desenvolvimento do estudante no ES desenvolveu um modelo de integração do estudante que procurasse explicar com alguma clareza as motivações do abandono, integração e envolvimento nas IES.

A retenção do estudante tem merecido importante consideração na vida das comunidades universitárias (Wild & Ebbers, 2002). Reconhece-se que a forma como as instituições de ES se organizam (em termos de currículo, atividades extracurriculares, relacionamento, estrutura física e serviços oferecidos) tem impacto na forma como o estudante se envolve na vida académica e, por conseguinte, constitui uma fonte de integração ou de abandono. Apesar de tanto esforço teórico, muitas instituições não conseguem traduzir, na prática, o que as teorias explicam sobre a retenção e isso tem resultado em ganhos superficiais na persistência e graduação dos estudantes (Tinto, 2006/2007). Contudo, o modelo de Tinto é o de maior expressão no estudo da retenção procurando explicar as decisões que os estudantes tomam de permanecer, transferir ou desistir do curso e das IES (Bayrón & Piedras, 2012; Donoso & Schiefelbein, 2007). Nestas decisões entram em jogo as características da instituição e as particularidades individuais do estudante, duas variáveis importantes na compreensão do modelo teórico de Vicent Tinto.

### **Origens do modelo teórico**

Com os primeiros estudos e a partir dos anos 40, a visão sobre o abandono era

atribuída ao próprio estudante como reflexo dos seus atributos pessoais (capacidade e habilidades). Assim, o abandono era atribuído às capacidades do estudante podendo estas ser boas, quando consegue obter sucesso, e más quando não alcança êxitos: “são os estudantes que chumbam e não a instituição” (Tinto, 2006/2007 p. 2).

De acordo com Tinto (2006/2007), essa conceção mudou consideravelmente, e em 1970, procurou-se estudar a relação entre o indivíduo e a sociedade. Neste sentido, a perspetiva de retenção busca as explicações do insucesso do estudante não só nas capacidades dos estudantes, mas também da estruturação e funcionamento do contexto social (e.g., familiar, académico, institucional) (Tinto, 2006/2007; Donoso & Schiefelbein, 2007), justificando a consideração de perspetivas psicológicas, sociológicas, económicas, organizacional e interacionista na abordagem do insucesso escolar (Donoso & Schiefelbein, 2007; Riquelme et al., 2012). Muitas das práticas atuais têm focalizado o primeiro ano da universidade e, especialmente, a transição para a universidade, a natureza das interações entre o estudante e a instituição, sugerindo a necessidade de introdução de “programas para enriquecer as experiências através da expansão e extensão de serviços de orientação, seminários e programas extracurriculares” (Tinto, 2006/2007, p. 3)

O mesmo autor reconhece que ao estudo sobre a retenção faltou complexidade e detalhe. Grande parte dos trabalhos foi conduzida através de estudos quantitativos em várias residências e estudantes de várias origens, não tendo sido conduzidos estudos (no 2º e 4º anos) com estudantes de outras instituições e de estudantes de diferentes etnias, género e estatuto social. No início, o estudo da retenção incidia na responsabilidade dos profissionais de assuntos estudantis, a eles cabia a decisão do estudante permanecer ou abandonar em função do cumprimento, ou não, dos programas ou atividades académicas da instituição. Esta situação ficou mais evidente nos tipos de programas de primeiro ano estabelecidos na época, em particular o batismo de caloiros, onde as faculdades ficaram distanciadas. Por essa razão a maioria das atividades sobre a retenção foram anexadas ao invés de integradas ao principal curso da vida académica e institucional. Isto porque os modelos organizacionais que explicam o abandono focalizam as características da instituição universitária, atendem aos serviços oferecidos aos estudantes e às oportunidades e benefícios oferecidos pela instituição aos estudantes como, por exemplo, a saúde, o desporto, a cultura e o apoio académico e docente (recursos bibliográficos, laboratórios, e número de estudantes por docente) (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Desde então, o estudo e a prática de retenção dos estudantes observaram algumas

mudanças: primeiro, a compreensão da experiência de estudantes de diferentes origens foi muito valorizada atendendo às dimensões cultural, económica, social e institucional. Se antes a ideia era de rompimento dos estudos com as comunidades de onde estes estudantes provinham, atualmente percebe-se a necessidade de uma ligação com estas comunidades, família, igreja ou tribo, que se constituem fundamentais para a sua permanência universitária; segundo, tomou-se consciência que o processo de retenção dos estudantes varia de acordo com os contextos institucionais, residenciais ou não residenciais. Por exemplo, procura-se compreender não só o impacto da vida externa, acontecimentos na vida do estudante, mas também o envolvimento do estudante na sala de aula. Isso explica porque “a sala de aula é, para muitos estudantes, o único lugar, talvez o único onde eles se encontram uns com os outros e também com o corpo docente. Se o envolvimento lá não ocorre é improvável que ocorra em outro lugar” (Tinto, 2006/2007 p. 4); terceiro, pela maior compreensão sobre a complexidade do abandono dos estudantes e apreciando os limites dos primeiros modelos de retenção; na atualidade, existe uma gama de modelos, alguns sociológicos, outros psicológicos e ainda os de natureza económica que têm sido propostos como sendo os mais adequados para a explicação do abandono dos estudantes, principalmente, no ES.

### **Integração e abandono na teoria de Tinto**

Uma das grandes preocupações de Tinto no seu modelo teórico é explicar as principais fontes que proporcionam o abandono ou a integração do estudante no ES. Tinto (1993) sugere que o grau em que o estudante se integra na vida académica e social da instituição é decisivo para a sua permanência ou abandono. O mesmo autor avança para as variáveis que entram em jogo para explicar a evasão ou permanência do estudante, nomeadamente, as características individuais como a família, o nível educativo dos pais e o *status* social; os atributos pessoais que incluem as capacidades, a carreira, a raça e o género; os recursos financeiros; as disposições, como a motivação e a experiência educativa na escola. A par destes fatores, Silva (2012) sintetiza os fatores de integração ou de abandono em três fontes principais a saber: pessoais (intenção e compromisso), institucionais (ajustamento, dificuldade, congruência, isolamento e envolvimento) e externas (responsabilidades e finanças). Vamos de seguida analisar as fontes de abandono e integração nesta perspetiva teórica.

### ***Fontes pessoais: Intenção e compromisso***

As variáveis pessoais como a motivação, as aspirações e o compromisso assumem-se como importantes fontes pessoais de integração e/ou abandono dos estudantes no ES (Silva, 2012). Tal como defendido no enfoque psicológico, a retenção refere-se aos traços de personalidade que diferenciam e identificam os estudantes que completam os seus estudos. A proposta de Fishbein e Ajzen (1975, citado por Donoso & Schiefelbein, 2007) é uma das pioneiras neste campo. Desta forma, a decisão de abandonar ou continuar os estudos está influenciada (i) pelas condutas prévias, (ii) as atitudes sobre o abandono e/ou persistência e, (iii) por normas subjetivas acerca destas ações, as que geram a intenção condutual, que é um comportamento definido. Este último contribui tanto com a modificação das suas crenças sobre as consequências da sua atuação, como as suas convicções (Donoso & Schiefelbein, 2007). Tinto e Pusser (2006) apontam igualmente para o compromisso, as expectativas, o suporte e o *feedback* como variáveis condicionantes do sucesso académico de estudantes na universidade. Nesta linha de pensamento, os autores são unânimes na ideia de que as expectativas que os estudantes trazem para a universidade influenciam o nível de investimento na sua atividade curricular e no seu desenvolvimento psicológico e social (Almeida et al., 2012). Portanto, é relevante que se tome em consideração as variáveis pessoais no estudo da integração e abandono escolar, pois, se as metas e expectativas que os estudantes trazem ao entrar na universidade estiverem muito aquém do que vivenciam na instituição, a probabilidade de abandonar é maior. Pelo contrário, estudantes que veem as suas expectativas bem enquadradas e correspondidas pela instituição que frequentam, sentem-se bem integrados e, portanto, maior é o envolvimento nas atividades escolares. Nesta perspetiva e clarificando, Donoso e Schiefelbein (2007) referem que quando o estudante percebe que o benefício em permanecer na instituição é maior do que os custos pessoais (como por exemplo o esforço e a dedicação), estes permanecerão. Contrariamente, os estudantes que percebem que existem outras atividades como fontes de maior recompensa do que aquelas que teriam se permanecesse na instituição então desistem.

### ***Fontes institucionais***

A natureza da organização das instituições de ES pode conduzir ao ajustamento do estudante ou o seu abandono. Este ambiente interacional dentro da instituição (por exemplo, estudantes, professores, funcionários, etc.) pode ser decisivo na permanência ou desistência do estudante na instituição superior (Silva, 2012). Nesta abordagem

teórica, Tinto (2006/2007) reconhece a importância das variáveis pessoais para explicar a permanência ou abandono do estudante no ES, mas acredita que a própria natureza da instituição associado a variáveis mais pessoais, pode explicar o abandono escolar. Tomando as expectativas pessoais e os interesses que os estudantes trazem na entrada no ES, quando estas expectativas forem bem correspondidas, então o estudante ajusta-se com mais facilidade nesta instituição. Por outro lado, se as expectativas não encontram correspondência, maior é a dificuldade de adaptação e maior a probabilidade do estudante desistir de frequentar o curso (Magalhães, 2013). Nesta altura, e de acordo com Tinto (1993), os estudantes tendem a excluir-se, a afastar-se dos colegas, a isolar-se e, portanto, não se envolvem em atividades académicas. Assumindo essa posição teórica Magalhães (2013), reconhece a importância do envolvimento do estudante na comunidade universitária: quanto mais se identifica com a instituição, mais se compromete com as atividades aí desenvolvidas. Daqui depreende-se, mais uma vez, que a interação entre os estudantes e os restantes membros da comunidade universitária é fundamental para explicar a qualidade de integração do estudante nesta instituição.

### ***Fontes externas***

Segundo Tinto (1993), as variáveis externas são relevantes para explicar o abandono no ES, embora esta influência seja indireta, ou seja, pode influenciar antes da entrada ou nos momentos iniciais da frequência universitária. A relevância destas variáveis está no reconhecimento de que os eventos externos à instituição ligados aos estudantes (família, trabalho, comunidade) assumem um papel importante no abandono escolar. Contextos familiares mais estáveis parecem influenciar positivamente o ajustamento dos estudantes no ES (Silva & Ferreira, 2009). Mais ainda, o grau de instrução dos membros da família assume também a referida importância na explicação do abandono. Por outro lado, alguns estudantes ingressam no ES com certas responsabilidades (e.g., família, trabalho) que podem influenciar negativamente o seu envolvimento académico e social na instituição (Silva, 2009). De acordo com a perspetiva teórica de Tinto, a interação entre as características individuais dos estudantes e as características da instituição de ES serviram de ponto de partida para todas as formulações teóricas a respeito do abandono (Magalhães, 2013). Neste sentido, o abandono deve ser entendido numa perspetiva longitudinal, não se resume às características presentes da instituição, mas abarca o conjunto de antecedentes familiares, de motivações, de necessidades, de aspirações e de dificuldades que os estudantes apresentam e sentem à

entrada na universidade.

### ***2.3.3 Teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante***

As teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante sustentam que o desenvolvimento dos estudantes universitários deve ser compreendido tomando as variáveis pessoais ou as predisposições dos próprios estudantes (e.g., expectativas, motivação, interesses) e as variáveis mais sociais que incluem a família e o próprio ambiente relacional da universidade. A universidade não só desenvolve no indivíduo a capacidade intelectual, mas também se deve comprometer com o pleno desenvolvimento (envolvendo as dimensões físicas, cognitivas, psicológicas, social, cultural e espiritual). Nesta perspectiva, as teorias do desenvolvimento de jovens-adultos, principalmente do ES reconhecem existir desafios e tarefas específicas para esta fase de desenvolvimento e a investigação centra-se nos aspetos intrapessoais e interpessoais (Silva, 2012).

Assumindo a relevância do estudo do desenvolvimento de adolescentes e jovens-adultos, as teorias procuram identificar as categorias ou dimensões a estudar. Naturalmente, a dimensão psicológica e social assume maior relevância para explicar o desenvolvimento do indivíduo quando o objetivo é estudar os jovens-adultos no ES. Neste sentido, e em função do objetivo do presente trabalho, serão discutidas duas teorias de desenvolvimento do estudante no ES (a teoria do desenvolvimento por vetores de Chickering e a teoria de identidade de Erickson). Mesmo que esta última não constitua a teoria específica para explicar o desenvolvimento dos estudantes no ES, justifica-se pela fundamentação do desenvolvimento que nos propõe, principalmente, abarcar três grandes tarefas desenvolvimentais (identidade vs confusão de papéis; intimidade vs isolamento e generatividade vs estagnação). Mais ainda, estes pressupostos teóricos permitem uma melhor compreensão da segunda proposta teórica de desenvolvimento psicossocial proposta para esta discussão (a teoria de vetores de Chickering) que tem por base os fundamentos da teoria de formação de identidade de Erickson sem, contudo, assumir o corte temporal proposto para cada estágio de desenvolvimento.

### ***2.3.4 Teoria de desenvolvimento da identidade***

A teoria psicossocial de Erickson inaugura um momento de extensão no estudo do desenvolvimento humano ao apresentar uma proposta que atravessa a fase da adolescência e se estende à fase adulta. Neste sentido, esta teoria baseia-se num

*continuum* conflito de papéis ou tarefas que explicam o complexo desenvolvimento humano. Assim, de uma fase de dependência o indivíduo passa progressivamente para uma fase de relativa autonomia. Erickson (1959) reconhece o contexto de vivências sociais que influencia a adaptação ou o desenvolvimento do indivíduo que percorre oito estágios nomeadamente ao longo da vida: i) confiança *vs* desconfiança; ii) autonomia *vs* vergonha; iii) iniciativa *vs* culpa; iv) realização *vs* inferioridade; v) identidade *vs* confusão de identidade; vi) intimidade *vs* isolamento; vii) produção *vs* estagnação; e viii) integridade *vs* desespero. As duas etapas correspondentes à adolescência e jovens-adultos (identidade *vs* confusão de identidade; intimidade *vs* isolamento) merecem alguma atenção no presente trabalho. Assim, reservamos a descrição detalhada da teoria no próximo capítulo (capítulo 3) na abordagem sobre o autoconceito.

#### **2.3.4.1 Teoria de desenvolvimento psicossocial por vetores**

Tal como Erickson, Chickering (1969) propõe uma explicação do desenvolvimento psicossocial em etapas sucessivamente organizadas, que denominou de vetores. Assim o vetor seria a direção ou magnitude do desenvolvimento do estudante (Chickering & Reisser, 1993; Abiddin & Ismail, 2012). Neste sentido, o objectivo desses vetores é de evidenciar como ocorre o desenvolvimento do estudante do ponto de vista emocional, intelectual, social e físico. Diferentemente de Erickson, a teoria de desenvolvimento psicossocial defendida por Chickering (1976) focaliza a faixa etária do adulto voltado para o ES com toda a sua diversidade de contextos (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). Assumindo-se como um período de desenvolvimento específico, com tarefas específicas, que são colocados como desafios para explicar o desenvolvimento psicossocial, nomeadamente, a busca de identidade, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal, o desenvolvimento da integridade (Ferreira et al., 2001) e, nesta altura, assume-se o ES como contexto de mudança (Gonçalves, 2012; Pinheiro, 2003). De acordo com Abiddin e Ismail (2012), à medida que os estudantes progredem em termos de desenvolvimento nos diferentes vetores, o seu desenvolvimento torna-se cada vez mais complexo e integrado. Nesta altura, cada estudante vivencia as tarefas de cada vetor de forma diferenciada. Retomando a organização deste modelo teórico, embora estes vetores se estruturam numa sequência de atividades, estes organizam-se em núcleos de atividades ou desafios e não pressupõem atividades lineares e fixas, sugerindo apenas estradas

principais que se percorrem e que favorecem a individualização (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993).. Para explicar o seu modelo teórico, Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993), que assenta nos desafios que são colocados aos estudantes e às IES, propõe sete vetores que possuem uma ordem gradativa específica. A teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering (que antes pressupunha uma organização dos desafios em tarefas específicas), sofre a sua alteração em 1993 com a participação de Reisser, passando a explicar o desenvolvimento humano a partir de vetores, em termos de magnitude e dinamismo (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Silva, 2012).

Tabela 2.1

*Desenvolvimento Psicossocial de Chickering e Reisser (1993)*

Vetores	Descrição
<i>Desenvolver o sentido de competência</i>	<i>Competência intelectual</i> (capacidade de análise, síntese e compreensão da informação)
	<i>Competência física e manual</i> (realização atlética ou artística, autodisciplina, capacidade para criar usando as mãos)
	<i>Competência interpessoal</i> (capacidade para escutar, para cooperar, para trabalhar em grupo, para se relacionar com o outro)
<i>Desenvolver e integrar as emoções</i>	Aprender a controlar emoções como a raiva e o amor
	Reconhecer e a canalizar as emoções de forma apropriada
	Equilibrar o autocontrolo e a expressão das emoções
<i>Desenvolver a autonomia em direção à independência</i>	Independência emocional: aumento das convicções, a afeição, a aprovação;
	Independência instrumental: capacidade para resolver problemas de forma autodirigida;
	Interdependência: compreender o efeito das suas ações sobre os outros, percebendo que os relacionamentos são baseados na igualdade e na reciprocidade;
<i>Desenvolver as relações interpessoais</i>	Significa <i>respeitar as diferenças</i> , evidenciando competências para interagir com os outros de forma mais aberta e empática; Capacidade para desenvolver relações de intimidade, baseadas na honestidade e na consideração incondicional
<i>Desenvolver a identidade</i>	Conforto com corpo e a aparência, cuidados com a saúde;
	O bem-estar com o género e a orientação sexual;
	A articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida (a estabilidade e integração pessoais).
<i>Desenvolver um sentido de vida</i>	Descobrir os interesses que mobilizam o indivíduo (família, carreira, vocação)
<i>Desenvolver a integridade</i>	Significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre estes e o comportamento manifestado, na condição de que se trata de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável



Como se pode observar na tabela 2.1, esta teoria é fundamentalmente voltada para explicar o desenvolvimento psicossocial de jovens adultos em contextos de ensino universitário. Por isso, mesmo dentre as teorias psicossociais, esta é a mais atrativa por apresentar maior riqueza na explicação do desenvolvimento humano nesta fase de vida universitária. Por outro lado, sendo uma teoria que assenta a sua explicação no desenvolvimento especificamente de estudantes universitários interessa a presente pesquisa. A par das mudanças sugeridas no quadro conceptual ou teórico, de seguida apresentamos de forma detalhada os sete vetores desta teoria:

### **1º Vetor: Desenvolver o sentido da competência**

Este vetor apresenta três aspetos importantes a ser desenvolvidos pelo estudante no ES nomeadamente, a competência cognitiva, a física, manual, e a competência interpessoal (Chickering & Reisser, 1993; Larrosa, 2000; Torres, Howard-Hamilton, & Cooper, 2003). A competência cognitiva refere-se à necessidade de desenvolver no estudante a capacidade de análise, crítica e compreensão da informação para posterior uso a outros contextos e realidades na solução de problemas (Brown et al., 2012; Lien, 2002). Atualmente, acredita-se que esta competência é mais estudada, pela forma mais tradicional com que os currículos são concebidos e avaliados, talvez porque as competências intelectuais sejam facilmente avaliadas do que as competências interpessoais. Por outro lado parece que a competência física e manual assume a sua relevância na vida universitária, sendo que esta população estudantil jovem valoriza a atracção física, os cuidados com a saúde, os exercícios físicos e as destrezas manuais, o autocontrolo e o sentido artístico, como elementos fundamentais para o desenvolvimento do *self*. A par desta competência, está a necessidade de desenvolver nos jovens adultos a cooperação, a capacidade de interagirem debatendo e resolvendo em conjunto tarefas escolares, e a capacidade para escutar o outro.

No contexto universitário atual parece que a competência cognitiva é mais desenvolvida do que as restantes (física, manual e a interpessoal). De alguma forma, tal é evidente, pois é a preocupação central das universidades desenvolver conhecimentos, mais do que a socialização e a participação em atividades extracurriculares que tanto contribuiu para o desenvolvimento psicossocial do estudante (Torres et al., 2003). O próprio espaço universitário deve estar organizado para desenvolver essas três competências. A competência física e interpessoal raramente se aprende na sala de aula, elas alcançam-se a partir da própria organização do espaço universitário (e.g., ginásios,

campos para desporto, convívios, passeios escolares, atividades desportivas e culturais).

## **2.º Vetor: Desenvolver a capacidade de gerir emoções**

Os estudantes universitários são confrontados com a necessidade de gerir as suas emoções. Mais ainda, estes estudantes deverão conhecer-se em termos emocionais, ou seja, conhecer o seu autoconceito emocional. O referido conhecimento é fundamental para poderem gerir com eficiência e alcançar a maturidade emocional desejada, passando por situações desafiadoras concretas para avaliar a maturidade atingida neste domínio de desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Torres et al., 2003).

Conhecendo a expressividade das suas emoções, o estudante deverá passar à gestão das suas emoções: (i) aprendendo a controlar emoções como a raiva e amor, isto é, saber identificar que sentimento ou emoção sente em cada situação específica para, (ii) reconhecer e canalizar as emoções de forma apropriada, e iii) equilibrar o autocontrolo e a expressão das emoções. E como se depreende, não é apenas o facto de ser estudante do ES a quem essa exigência é colocada, mas trata-se da etapa evolutiva do indivíduo que coincide com a entrada na universidade. Nesta altura, a universidade enquanto um espaço educativo deverá desenvolver no jovem adolescente essa maturidade emocional.

## **3.º Vetor: Desenvolver a autonomia em direção à interdependência**

A autonomia remete-nos para a ideia de liberdade, independência emocional e instrumental, mas entre a independência e liberdade deve incluir-se a interdependência, que é uma das preocupações nas investigações dos estudantes do ES. Efetivamente, a saída do nível secundário para o ES faz-se acompanhar de mudanças difíceis, ainda que necessárias. A vivência de muitos jovens com os pais, antes de ingressarem na universidade, não possibilita grandemente o desenvolvimento da autonomia, mas com a entrada na universidade esse jovem passa a enfrentar novos desafios, tem de gerir as suas economias, poderá ter necessidade de encontrar algum emprego, e estas tarefas possibilitam a designada independência instrumental (Soares et al., 2014; White, 1986).

A par da independência emocional e instrumental, acrescenta-se o suporte familiar que, aliás, aparece como elemento significativo para explicar estas independências. O desenvolvimento da autonomia implica um ajustamento gradativo ou o progresso do jovem rumo à independência, em que a família e amigos significativos são fundamentais para explicar a sua adaptação. No contexto universitário é importante reconhecer o papel dos professores, estudantes, funcionários na forma como estes interagem com os seus

estudantes. Nesta perspectiva Chickering (1969) expõe as principais dificuldades que os estudantes do ES vivenciam buscando a autonomia e interdependência.

#### **4.º Vetor: Desenvolver as relações interpessoais**

Este vetor procura desenvolver nos estudantes do ES a tolerância, o respeito e a aceitação das diferenças individuais e também, a capacidade do indivíduo de estabelecer relações interpessoais, mais íntimas e empáticas. O respeito pelas diferenças individuais é um princípio importante para aqueles contextos de vida em que a diversidade sociocultural e económica se sobrepõe à vida e convivência universitária, como é o caso do contexto universitário de Moçambique (Campira & Araújo, 2012).

Nesta altura, os estudantes universitários despendem mais tempo com os amigos, explorando os pontos de interesses, a intimidade, a confiança, e relacionamentos maduros. Segundo Chickering e Reisser (1993), o estudante deixa de lado o narcisismo e passa a desenvolver relacionamentos saudáveis e compromissos interpessoais baseados na honestidade, na empatia e na aceitação incondicional do outro. Mais ainda, as relações interpessoais são relevantes para os estudantes do ES porque assumem um papel decisivo na desistência ou permanência do ES (Riquelme et al., 2012). Neste sentido, e de acordo com estes autores, a universidade assume-se como a instituição que se poderá organizar para desenvolver esta competência nos estudantes, por exemplo, oferecendo serviços estudantis, espaços livres, de intercâmbio e atividades desportivas.

#### **5.º Vetor: Desenvolver a identidade**

Se para Erickson (1968) a adolescência exigia uma luta constante de conciliação de papéis sociais que refletisse o que o adolescente é (em termos do seu autoconceito), a definição da identidade é corolário deste processo construtivo de fusão de vários papéis sociais experimentados ou explorados. A relevância deste vetor para explicar a adaptação dos estudantes no ES e o seu desenvolvimento psicossocial está na estabilidade e integração pessoal. O jovem aceita o que é (o seu corpo, tem a consciência na vida social e pessoal), o que significa também ter uma articulação coerente do seu autoconceito com os diferentes papéis sociais e o seu estilo de vida. Neste sentido, a construção de identidade no ES assume a maior relevância e sendo a tarefa mais importante nesta fase de desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993).

Assumindo ainda a relevância desta teoria, e principalmente desta fase, para explicar o desenvolvimento dos estudantes no ES, esta fase é crucial por permitir aos

estudantes explorarem o sentido real da vida, compreendendo as suas limitações e potencialidades, fundamentais para a escolha da carreira e da formação profissional.

#### **6.º Vetor: Desenvolver o sentido da vida**

Este vetor inclui a descoberta do sentido da vida (e.g., os interesses, os objetivos, tais como carreira, família). Nesta fase, o indivíduo assume um comprometimento e até deverá dar prioridade a esses objetivos na sua vida (Chickering, 1969).

Nesta fase de desenvolvimento já não constituem preocupação para os jovens as questões colocadas na teoria de Erickson como “quem sou eu?” ou “onde estou?”, pois a identidade já está construída e revela alguma estabilidade. No entanto, as questões “o que virá?” e “como devo encarar?” constituem as principais preocupações dos jovens nesta fase de desenvolvimento. Habitualmente, esta fase coincide com a fase final de formação universitária, em que o estudante é confrontado com alguma ansiedade face ao que poderá surgir no futuro trabalho. Nesta altura, o nível de ansiedade poderá ser reduzido se realmente o jovem-estudante desenvolver suficientemente a sua identidade (o *self*).

#### **7.º Vetor: Desenvolver a integridade**

A integridade significa optar pela defesa e desenvolvimento de valores que resultam de escolhas pessoais, garantido a correspondência entre estes e o comportamento manifesto. Essa correspondência reflete a responsabilidade do indivíduo relativamente às opções e decisões que tomam na vida, podendo estas decisões afetar o curso da sua vida, assim como da vida dos outros membros da família. De acordo com Chickering (1969), os indivíduos passam pela humanização dos valores, que se refere à substituição das suas crenças como absolutas, passando a olhar para elas com um maior relativismo e flexibilidade, olhando mais para as situações e circunstâncias do que para as informações isoladas. Há também uma personificação dos valores, isto é, o indivíduo orienta a sua vida através de um código flexível de valores pessoais. Os mesmos indivíduos não assumem com firmeza os seus valores e as suas decisões, podendo com facilidade ajustar esses mesmos valores, caso constatem que os valores dos outros são superiores aos seus. É certo que cada pessoa possui valores que orientam a sua vida, que se vão atualizando e mudando, substituindo-os por novos ideais e novas referências. Porém, os valores não devem ser instáveis, devem ter subjacente uma evolução, que pode influenciar a direção da vida, colocando em risco a sua integridade.

## O desenvolvimento da identidade no Ensino Superior

A identidade constitui uma das variáveis que interfere no desenvolvimento e desempenho escolar dos estudantes do ES (Buckler & Adams, 2005; Was, Al- Harthy, Stack-Oden, Isaacson, 2009). Estudos têm reconhecido a multidimensionalidade do constructo (Araújo et al., 2014; Blasi & Glodis, 1995; Fadjukoff, 2007; Torres, Jones, & Renn, 2009), tendo recebido maior atenção na adolescência e, mais tarde, o conceito ganhou relevância na fase adulta. Neste sentido, várias perspectivas teóricas têm procurado explicar o desenvolvimento da identidade, assumindo-se como importante constructo no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Entretanto, a maioria dos estudantes que ingressam no ES sentem algumas mudanças desenvolvimentais (Torres et al., 2003). De acordo com esses autores, a teoria do desenvolvimento do estudante e do self surge para explicar essas mudanças que poderão influenciar o desenvolvimento e ajustamento de jovem-adultos.

Para Erickson (1972), a identidade reflete o que o indivíduo é ou, como refere Blasi e Glodis (1995), é uma resposta formulada sobre a questão “*quem sou eu?*”. Assim, a identidade na perspectiva destes autores é a concepção que o indivíduo tem de si mesmo, integrando valores, metas e crenças. Por outro lado, tomando a teoria de Erickson, Torres et al., (2003) concordam que a identidade é constituída por aquilo que somos, ou seja, é a teoria do *self*, mas acredita que deverá incluir aquilo que pretendemos descobrir, o que ainda não somos, envolvendo elementos conscientes e inconscientes (Blasi & Glodis, 1995). Nesta altura, o *self* seria um conjunto de identidades (Terry, Hogg, & White, 1999), refletindo os papéis sociais que o indivíduo desempenha. Essa última perspectiva traduz a noção de exploração da identidade (Kerpelman et al., 2012), que é entendido como um constructo em contínuo desenvolvimento (Blasi & Glodis, 1995).

Na teoria de Erickson, a identidade é descrita em termos de desenvolvimento do ego, que constitui a manifestação da identidade (Torres et al., 2003). Neste sentido, ao longo do desenvolvimento o indivíduo vai passar por diferentes estágios de desenvolvimento da identidade, desde a exploração até a estabilização do ego. Assim, ao longo deste percurso desenvolvimental os indivíduos deverão resolver diferentes crises. As crises ao longo do desenvolvimento assumem a devida importância na direção do desenvolvimento (Torres et al., 2003), podendo justificar o seu ajustamento ou desajustamento psicológico ao contexto das suas vivências. Por outro lado, Pinheiro (2003) verifica que o desenvolvimento da identidade ocorre acompanhado pela noção de

continuidade e permanência, ou ainda, de coesão e unidade. Esta polaridade poderá justificar a existência de crises ao longo do desenvolvimento. A vivência de crises é considerada uma característica extensível à idade jovem-adulta à medida que os jovens são confrontados com a necessidade de escolher o curso, carreira, sugerindo maior solidez do eu neste processo (Pinheiro, 2003).

Tomando como base a teoria de identidade de Erickson, Marcia (1966, 1967), explorou o desenvolvimento da identidade em duas dimensões: i) ter ou não vivenciado uma crise ao longo do desenvolvimento; e ii) o grau de compromisso em relação às suas escolhas. Nesta teoria, o desenvolvimento da identidade não é descrito em termos de estágios, pois acredita o autor que o compromisso pode ser manifesto, mesmo sem observar a estrutura da identidade, e a própria identidade pode existir sem que vejamos os compromissos que assumimos.

A identidade no ES é importante ao permitir aos estudantes descobrir as suas habilidades e objetivos, e permitir o seu maior envolvimento acadêmico, pois ao descobrir os objetivos e habilidades vai desenvolvendo o senso de identidade (Torres et al., 2009). Para Pinheiro (2003), apesar da teoria de Chickering concentrar a sua atenção no ES, os vetores não sendo exclusivos desta etapa, são fundamentais para os estudantes tendo em conta a necessidade do desenvolvimento de autonomia, de estabilidade emocional e de consolidação da sua identidade.

## **2.4 Considerações finais**

A entrada no ES é vivida pelo estudante com uma série de expectativas, fruto das suas vivências anteriores ao ingresso e do seu contexto de vivência social prévio. Estas expectativas dos estudantes que ingressam na universidade assumem um papel importante, sendo alvo de inúmeras investigações científicas, por poderem influenciar a integração dos estudantes ou o seu abandono (Bayrón & Piedras, 2012; Donoso & Schiefelbein, 2007; Riquelme et al., 2012; Tinto, 1993). Com efeito, alguns autores sugerem que quando as expectativas são realistas, ou vão de encontro às exigências do contexto universitário, os estudantes vivenciam poucas dificuldades, ao contrário dos estudantes que vivem uma incongruência entre o que esperavam encontrar na universidade e o que realmente encontram, que vivem maiores dificuldades de integração neste contexto académico (Almeida et al., 2012; Riquelme et al., 2012).

Entretanto, para estudar o ajustamento dos estudantes no ES foram desenvolvidas

várias teorias, sendo fundamentais para os objetivos da presente pesquisa as teorias de impacto institucional (e.g., envolvimento acadêmico de A. Astin, teoria da retenção de V. Tinto) e as teorias de desenvolvimento psicossocial do estudante (e.g., E. Erickson, a de Chickering). As primeiras teorias explicam o grau de envolvimento do estudante no ES (incluindo as suas dificuldades de ajustamento) e as razões que explicam a sua permanência ou desistência neste contexto acadêmico. Por outro lado, as teorias psicossociais procuram explicações do desenvolvimento do indivíduo tendo em conta os desafios que são colocados nestes contextos de vida académica. Neste sentido, Erickson (1959) e Chickering (1969) acreditam que existem tarefas específicas que deverão ser desenvolvidas pelo indivíduo em cada etapa do seu desenvolvimento. No caso do ES, a principal tarefa dos jovens e adultos é o estabelecimento da identidade (Pinheiro, 2003). Neste sentido, o conceito de identidade abre as nossas discussões no próximo capítulo sobre o desenvolvimento do *self* (autoconceito).





## **CAPÍTULO 3**

### **AUTOCONCEITO: DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E RELEVÂNCIA**

#### **3.1 Introdução**

O autoconceito é hoje uma das variáveis mais destacadas no estudo da personalidade ou da identidade humana. Dada a sua relevância na aprendizagem e na realização humana, este constructo assume um papel importante nas teorias psicológicas que procuram explicar o comportamento e o desenvolvimento dos indivíduos, em particular a aprendizagem e o desempenho.

O presente capítulo discute a natureza, organização e avaliação do autoconceito, concluindo com uma sistematização da investigação sobre a relação do autoconceito com outras variáveis psicossociais e a sua relevância na explicação da aprendizagem e rendimento académico. Igualmente na parte final do capítulo, e em suporte do estudo empírico realizado, apresentaremos os resultados de alguns estudos que sugerem uma diferenciação do autoconceito com ao longo da idade dos sujeitos e em função de outras variáveis psicossociais dos indivíduos.

Neste sentido, inicialmente abordaremos o autoconceito descrevendo o constructo em função de diferentes perspetivas teóricas e autores. Apresentam-se também as teorias que melhor explicam a construção e desenvolvimento do autoconceito, nomeadamente a teoria humanista e fenomenológica de Carl Rogers, a teoria de desenvolvimento psicossocial de Eric Erickson e a teoria de desenvolvimento cognitivo de Susan Harter.

Ainda ao longo do capítulo apresenta-se a organização do autoconceito enquanto constructo multidimensional tomando a perspetiva hierárquica de Shavelson et al.. Por outro lado, tomando os objetivos da presente tese, descreve-se algumas das dimensões que compõem o autoconceito, nomeadamente o autoconceito social, autoconceito académico, autoconceito artístico, autoconceito físico, e autoconceito religioso. Importa referir que as dimensões de autoconceito artístico e de autoconceito religioso não são tradicionais no estudo do autoconceito, contudo emergiram nos nossos estudos junto dos estudantes do Ensino Superior de Moçambique.

Adicionalmente, apresentamos e descrevemos alguns dos instrumentos para a avaliação do autoconceito, identificando as dimensões avaliadas e os respetivos itens. Na

descrição dos instrumentos de avaliação do autoconceito centramos a nossa atenção naqueles que avaliam o autoconceito no contexto universitário pois constitui o foco da nossa pesquisa. Neste sentido, apresentamos um tópico sobre o autoconceito no ensino superior, assumindo a relevância desta variável psicológica no ajustamento académico dos estudantes do Ensino Superior.

Finalmente, e procurando suporte à análise dos resultados do nosso estudo empírico da tese, sistematizamos a investigação internacional analisando as relações entre o autoconceito e outras variáveis psicológicas das pessoas, nomeadamente outras variáveis descritivas da identidade (e.g., autoestima, autoeficácia). Igualmente analisamos a relação entre autoconceito e a aprendizagem e sucesso escolar, descrevendo ainda alguns estudos diferenciais analisando possíveis diferenças de acordo com a idade e as experiências de vida dos sujeitos.

### **3.2 Autoconceito: Delimitação do constructo**

I cannot think of a single psychological problem- from anxiety to depression, to under-achievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse, to spouse battering or child molestation, to co-dependency and sexual disorders, to passivity and chronic aimlessness, to suicide and crimes of violence – that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem. (Nathaniel Branden, 1994, citado em Marsh, 2005, p. 6).

A preocupação com o autoconceito é bastante antiga. Com frequência autores reconhecem que o estudo do *self* teve o seu início nas ciências filosóficas (Campira et al., 2015; Vieira, Vieira, Ferraz, & Oliveira, 2010; Tamayo et al., 2001). Dado o seu contributo na integração do autoconceito no domínio da Psicologia, William James (1890) é reconhecido, como pioneiro no estudo do *Self* (Campira et al., 2013, 2015; Cazalla-Luna & Molero, 2013; Costa, 2001; Epstein, 1973; Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997; Marsh, 2005; Suls & Krizan, 2005). Adicionalmente, James assumiu uma perspetiva multidimensional do autoconceito ao distinguir entre o *eu*-sujeito (*I*) e o *eu*-objeto (*Me*), e propôs a existência de três categorias de *Self*, nomeadamente *Self* material, *Self* social e *Self* espiritual (Campira et al., 2013; Costa, 2002; Epstein, 1973; Fuentes, García, Garcia, & Lila, 2011; Harter et al., 1997; Wang, 2013). Nesta altura, James admitiu a existência do autoconceito na sua dimensão social (Tamayo et al., 2001), sendo por isso considerado um constructo eminentemente social (Cazalla-Luna &

Molero, 2013).

Desde então o autoconceito assumiu a centralidade nos estudos da Psicologia (Craven & Marsh, 2008; Epstein, 1973; Marsh, 2005; Tamayo et al., 2001). Com efeito, os estudos do autoconceito desenvolveram-se a partir da fenomenologia existencial (Tamayo et al., 2001). Para Costa (2001) existem três momentos de evolução do estudo do autoconceito nomeadamente: i) a psicologia enquanto ciência que se preocupa com o estudo da consciência, ii) o período em que a Psicologia se afasta do estudo da consciência para se centrar na objetividade dos fenómenos psicológicos (o behaviorismo), e iii) o behaviorismo mais subjetivo, ao que denominou “revolução cognitiva”.

Reportando-nos ao segundo momento do seu estudo, o autoconceito perdeu algum interesse entre os investigadores dado o seu carácter subjetivo (Craven & Marsh, 2008; Epstein, 1973; Marsh, 2005; Tamayo et al., 2001). Entretanto, após esse período de estagnação os estudos do autoconceito ressurgiram. Neste sentido, vários estudos e instrumentos para a sua avaliação foram amplamente desenvolvidos (Marsh, 2005), sendo por isso reconhecida a sua importância nos vários domínios da realização humana (e.g., saúde, desporto, escolar, carreira) (Elosua & Muniz, 2010; Fuentes et al., 2011; Marsh, 2005; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Veiga, 2006).

Dada a multiplicidade de perspetivas teóricas para o seu estudo, o autoconceito é dos constructos que menos consenso reúne na sua definição e avaliação. Por exemplo, Novaes (1985, citado em Costa, 2002) destaca uma multiplicidade de terminologias a respeito do mesmo constructo nomeadamente, autoconceito, autoestima, autoimagem. Por sua vez, outros autores (Dörner, 2006; Peixoto, 2003) elencaram outras expressões também associadas ao autoconceito (e.g., identidade, autoconhecimento, autodescrição, autossistema, autoteoria).

A maioria dos autores define o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Barros & Morreira, 2011; Faria & Santos, 2006; Shavelson & Bolus, 1982; Silva & Vendramini, 2005; Souza & Brito, 2008). Nesta perspetiva, o autoconceito assume uma componente mais descritiva das capacidades, sentimentos e conhecimentos acerca de si próprio. Mais ainda, e numa perspetiva mais cognitiva o autoconceito, é o conjunto de esquemas cognitivos (incluindo percepções, valorações, crenças e atitudes) formados pelas componentes afetiva, avaliativa, atitudinal e cognitiva (Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Tamayo et al., 2001).

Assumindo já uma perspetiva social, Fuentes et al. (2011) consideram que o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto ser social, físico e

espiritual. Trata-se de um conjunto de crenças subjetivas que se desenvolvem a partir daquilo que os outros reportam de nós mesmos. Neste sentido o autoconceito exerce a função mediadora entre o indivíduo e o meio social que o envolve (González, Leal, Segovia, & Arancibia, 2012; Villarroel, 2001). Assume-se que o contexto e a comparação sociais (e.g., relações sociais, as interações e o *feedback* fornecido por outros significativos) são importantes fontes de construção e desenvolvimento do autoconceito (Andersen & Chen, 2002; Arnaiz & Guillen, 2012; Waugh, 2000). Adicionalmente, alguma atenção tem sido prestada às dinâmicas relacionais na família e, principalmente, ao suporte emocional pela família (Campira et al., 2014a, 2014b; Peixoto, 2004; Tamayo et al., 2001; Waugh, 2000).

Apesar da multiplicidade de teorias e definições sobre o autoconceito, as características do autoconceito parecem-nos consensuais e podem informar sobre a sua natureza e organização. Assim, Shavelson et al. (1976) resumem as sete características fundamentais do autoconceito:

- i. O autoconceito é organizado e estruturado. O indivíduo organiza a diversidade de informação que tem de si de acordo com as experiências já existentes (essa experiência atuaria como uma espécie de filtro perante novas informações a respeito de si);
- ii. É multidimensional, congregando as várias dimensões particulares que o compõem; e como refere Byrne e Shavelson (1996), estruturalmente o autoconceito na adolescência é multifacetado e à medida que assumimos novos papéis sociais, muitos autoconceitos vão emergindo, tornando-o mais multifacetado.
- iii. Apresenta uma estrutura hierárquica, podendo as dimensões que o compõem estruturarem-se em função de domínios específicos. Por exemplo, no topo da hierarquia situa-se o autoconceito geral e mais abaixo, os diferentes domínios que o compõem (autoconceito académico e não académico);
- iv. No topo da hierarquia, o autoconceito geral apresenta-se estável, mas em domínios mais específicos este autoconceito mostra-se instável. Apesar da sua estabilidade apresenta-se como um constructo dinâmico e não como uma entidade estática e independente (Costa, 2002);
- v. O autoconceito torna-se multifacetado quando o indivíduo passa da infância para a vida adulta (Harter et al., 1997; Peixoto, 2003);
- vi. O autoconceito apresenta, simultaneamente, uma componente descritiva e

avaliativa. Esta última componente representa a autoestima (Tamayo et al., 2001);

- vii. O autoconceito diferencia-se de outros constructos. Por exemplo, o autoconceito académico diferencia-se do desempenho académico e o autoconceito físico difere de desempenho físico.

### **3.3 Perspetivas teóricas do autoconceito**

Dada a complexidade do autoconceito, diversas perspetivas teóricas procuram explicar a sua natureza e desenvolvimento. Neste sentido, dentre as perspetivas teóricas do autoconceito apresentamos a teoria fenomenológica de Carl Rogers, a teoria psicossocial de Erick Erickson e a teoria sociocognitiva de Susan Harter. Estes dois últimos autores foram considerados nesta síntese em virtude dos seus contributos no âmbito da identidade, que nos permitirão uma maior aproximação ao constructo central do nosso estudo: o autoconceito.

#### ***3.3.1 Teoria fenomenológica de Carl Rogers***

A teoria do campo fenomenológico de Carl Rogers considera que é através da experiência que o indivíduo se desenvolve e toma consciência de si mesmo (Oliveira, 2004; Vieira et al., 2010), assumindo centralidade na construção e desenvolvimento do autoconceito. É no referido campo que o indivíduo procura satisfazer os seus desejos e as suas necessidades, mais numa visão desenvolvimental e de personalidade humana. Nesta perspetiva teórica “ser homem-pessoa é ser o que realmente se é, é aceitar-se e aceitar a sua experiência, é compreender-se a si e aos outros, é ser congruente e é crescer, desenvolvendo, aperfeiçoando, atualizando e realizando...” (Fonseca, 2009, p. 2). A experiência na teoria de Carl Rogers (Frager & Fadiman, 2001) corresponde a tudo o que sucede no organismo do indivíduo e que a qualquer momento tem a possibilidade de aceder à consciência. De acordo com estes autores, trata-se de um conjunto de perceções, sensações e sucessos que o indivíduo ainda não tem consciência. Esta definição aproxima-se do conceito freudiano sobre o inconsciente, ao defender que grande parte da nossa essência se encontra nesse reservatório (inconsciente).

Para Rogers nesse processo de tornar-se pessoa, há uma tendência de o “organismo mover-se em direção a autonomia, independência, autogoverno” (Oliveira,

2004, p. 22), em busca de metas que não são fixas (Hansenne, 2004; Hoppenstedt, 2005). De acordo com estes autores é neste movimento de mudanças experimentadas pelo indivíduo que vai emergindo a consciência de si, ou seja, a tomada de consciência do que é o *self*, enquanto “entidade instável e mutável” (Frager & Fadiman, 2001, p. 419). Vieira et al. (2010) e Hansenne (2004) referem, com base nesta teoria, que existe um potencial no indivíduo logo à nascença que pode concorrer para a sua adaptação ou desadaptação. Neste sentido, e de acordo com os mesmos autores, o fracasso no alcance deste potencial é atribuído aos elementos do contexto social (e.g., pais, professores, outros significativos) e o seu ajustamento depende da superação das dificuldades pelo indivíduo.

Nesta perspectiva a teoria de Rogers parece reconhecer a importância dos outros, do contexto e de vivências sociais como referências na construção e desenvolvimento do autoconceito, sendo os *feedbacks* fornecidos por outros fatores responsáveis pela flutuação da percepção que os indivíduos têm de si mesmo. De salientar que a teoria reconhece que o desenvolvimento do autoconceito é um processo que começa na infância e ocorre ao longo da evolução em que as experiências vivenciadas assumem papel fundamental na construção do que os indivíduos sentem, pensam e acreditam que são. Por conseguinte, e em oposição a teóricos que consideram o autoconceito como um constructo estável e imutável, para Rogers (1959) o autoconceito é um processo, um sistema, uma *gestalt* que muda constantemente. O *self* seria o conceito de si mesmo, a forma como os indivíduos se entendem com base nas experiências, as vivências e expectativas do futuro (Evans, 1975, citado em Frager & Fadiman, 2001, p. 420). Mais ainda, o autoconceito é “um padrão organizado, consciente de características percebidas do [eu] ou do [mim]” (Davidoff, 2004, p. 522).

A presente teoria distingue o *self* real do *self* ideal, entendendo-se que o *self* real corresponde à percepção ou atributos que o indivíduo considera possuir naquele momento (por exemplo, “eu sou gordo”) o que o diferencia do *self* ideal que seria aquilo que o indivíduo desejaria que fosse (por exemplo, “eu posso ser 5kg mais magro do que sou”) (Frager & Fadiman, 2001). Estes dois níveis de *self* procuram explicar a coerência, conteúdo e desenvolvimento do *self* (Hansenne, 2004). Neste sentido, o desenvolvimento do indivíduo faz-se por duas fontes, por um lado as experiências diretas e por outro os *feedbacks* e simbolizações que recebe dos outros que passa a assumir como se fossem as próprias experiências (Oliveira, 2004). Assim sendo, para que ocorra um desenvolvimento saudável é necessário que haja uma congruência entre a experiência vivenciada pelo indivíduo e a tomada de consciência dessas vivências na sua estrutura

cognitiva (Frager & Fadiman, 2001; Hansenne, 2004; Hoppenstedt, 2005; Oliveira, 2004; Santos 2004). Sendo assim,

A capacidade do ser humano de ter consciência de si próprio, de reflexão sobre as suas próprias escolhas, vai marcar decisivamente os seus processos de actualização. A diferenciação da estrutura do *self*, funcionando como um instrumento da *tendência actualizante*, vai abrir novas vias para uma maior complexidade e autonomia do organismo na relação que estabelece com o meio. Uma das possibilidades adquiridas consiste na faculdade de conhecer e avaliar o seu próprio funcionamento e, em certas condições, reestruturar-se de forma a melhor realizar as potencialidades de actualização do organismo (Santos, 2004, p. 20).

O termo *tendência atualizante* refere-se, nesta teoria, a todas as motivações, necessidades ou impulsos, são uma expressão da *tendência* do organismo para a atualização das suas capacidades e das suas potencialidades, sugerindo desde já que a consciência de si ou o autoconceito é uma contínua construção do indivíduo ao longo da vida (Santos, 2004).

De qualquer forma, vários autores (Cazalla-Luna & Molero, 2013; Frager & Fadiman 2001; Hansenne, 2004; Hoppenstedt, 2005; Friedman & Shustack, 2004; Oliveira, 2004) referem que quando se verifica uma maior distância entre o *self* real e o *self* ideal a pessoa pode experimentar a insatisfação e apresentar problemas psicológicos. Neste sentido, a maturidade de um indivíduo é alcançada na aceitação de si mesmo, sem recorrer a mecanismos de defesa, ou seja, deve haver equilíbrio entre as suas experiências e o que realmente percebe (Cazalla-Luna & Molero, 2013; Hansenne, 2004; Hoppenstedt, 2005).

Tomando já os estudantes do ES, nosso foco de interesse no presente estudo, podemos assumir a necessidade destes estudantes definirem as suas metas (aquilo que desejam e que definem como ideal) de acordo com convicções reais, o que poderá diminuir o desencontro entre o que são e o que desejariam que fossem. Parece-nos interessante sublinhar que os estudantes que experimentam a sensação de congruência destes selves tendem a ser mais coerentes consigo mesmo. Pelo contrário, os estudantes que percebem maior incongruência, tendencialmente experimentam maior insatisfação com a vida, sendo maior a probabilidade de desistirem no investimento desse ideal.

### 3.3.2 Abordagem psicossocial de Eric Erickson

A dimensão social na teoria de Erickson é fundamental na explicação do desenvolvimento humano. Neste sentido, o termo psicossocial busca uma explicação do desenvolvimento psicológico do indivíduo a partir do contexto social ou de vivência dos indivíduos (Hansenne, 2004). Com efeito, parecem existir crises (um conflito que existe no interior de cada estágio de desenvolvimento que o indivíduo terá de resolver, sugerindo a existência de uma negociação permanente. O indivíduo vai enfrentando dois polos: i) no sentido positivo, que reporta a saúde mental e ii) no sentido negativo, que explica o desajustamento psicológico (Davidoff, 2004). A mesma autora refere que a saúde mental e o desajustamento psicológico dependem das experiências que o indivíduo viverá. Para explicar o desenvolvimento humano, Erickson propôs 8 estágios de desenvolvimento que passamos a descrever:

- a) *Confiança versus desconfiança*: as crianças nascem com as suas necessidades que deverão ser satisfeitas, são necessidades fisiológicas (Hansenne, 2004). A satisfação das necessidades dos bebés confere-lhes uma confiança básica, mas quando não recebem o conforto e segurança elas desenvolvem a insegurança ou desconfiança (Davidoff, 2004). Neste sentido a figura da mãe é fundamental no desenvolvimento do bebé. Mais ainda, além da mãe, os outros membros da família ajudam a criança a satisfazer essas necessidades. Nesta fase de desenvolvimento não há ainda a distinção do eu em relação aos objetos e às pessoas que rodeiam as crianças.
- b) *Autonomia versus vergonha*: as crianças entre os 2 a 3 anos exploram o mundo que as rodeiam. Nesse processo, as conquistas adquiridas desenvolvem a autonomia e o sentimento de que são capazes, permitindo a sua autodescoberta. Porém, quando não realizam tais tarefas desenvolvem o sentimento de incompetência, dando lugar à vergonha ou dúvida (Davidoff, 2004). Tal ocorre graças a esse processo exploratório que a criança inicia com o processo de diferenciação de si com o mundo e com as pessoas que a rodeia. Parece-nos fundamental esta conquista na construção da noção de si mesma, a criança nesta fase passa a ter controlo sobre as coisas e sobre as ações que desenvolve (Friedman & Schustack, 2004; Hansenne, 2004).
- c) *Iniciativa versus culpa*: A partir das conquistas da fase anterior, as crianças entre os 3 e 5 anos tomam iniciativas e passam a confiar nas suas capacidades de



resolução de problemas, elevando a sua autoestima. Caso não consigam ser capazes a este nível, sentem-se culpadas pelas aventuras e fantasias desenvolvidas (Davidoff, 2004; Hansenne, 2004).

- d) Diligência *versus* inferioridade: com a entrada na vida escolar, por volta dos 6 até 11 anos, a criança encontra um contexto com determinados desafios e objetivos. Nesta altura, emerge o processo de comparação social que resulta da competitividade na realização das atividades escolares. Neste sentido, as crianças que realizam as atividades com sucesso desenvolvem o sentimento de competência e diligência enquanto as crianças que fracassam ou apresentam falhas desenvolvem o sentimento de inferioridade (Davidoff, 2004; Hansenne, 2004).
- e) Identidade *versus* confusão: corresponde à fase da adolescência, entre 12 a 20 anos. Nesta etapa surgem as modificações físicas, sociais e psicológicas. Os adolescentes sentem-se diferentes do que eram antes, o que afeta a sua autoimagem (Hansenne, 2004). Para alcançar a identidade os jovens-adolescentes experimentam vários papéis sociais que lhes permite integrar as várias autoimagens. Quando as fases anteriores são bem desenvolvidas, eles solidificam a noção de si e do que desejam ser, incluindo as suas escolhas profissionais ou vocacionais (Davidoff, 2004). A identidade constitui-se na síntese de si respondendo à questão “quem sou eu?”. Por oposição, a confusão de identidade surge quando os jovens não conseguem integrar os vários papéis sociais num só eu (Davidoff, 2004; Hansenne, 2004). Neste sentido, Hansenne (2004) assinala dois elementos fundamentais nesta fase de desenvolvimento: i) consolidar as experiências e percepções de si mesmo já adquiridas, e ii) que haja correspondência entre a visão que tem de si mesmo e a percepção que os outros têm de si, produzindo assim uma síntese do *eu* percebido por si mesmo e o *eu* que os outros têm de nós mesmos.
- f) Intimidade *versus* isolamento: já na fase jovem adulta, entre os 20 e os 45 anos, um novo desafio emerge. Os jovens adultos parecem demonstrar alguma preocupação com relacionamentos sérios, maduros e relacionamentos com indivíduos de sexo oposto (Davidoff, 2004). Trata-se de uma predisposição de fundir a sua identidade com a da outra pessoa sem medo de perder a sua identidade (Hansenne, 2004), o que reflete o sentimento de confiança. Neste sentido, as pessoas que não apresentam a fase anterior bem desenvolvida tendem

a demonstrar dificuldades em desenvolver relacionamentos sérios e podem desencadear o isolamento (Davidoff, 2004).

- g) *Generatividade versus estagnação*: Trata-se da idade adulta que corresponde a faixa etária de 45 a 65 anos. Nesta fase do desenvolvimento o indivíduo apresenta preocupações com aspetos mais sociais (Hansenne, 2004). De acordo com o autor, os indivíduos que resolvem positivamente a crise deste estágio são menos egoístas, preocupam-se menos consigo mesmos, estando mais abertos ao mundo exterior e sendo mais altruístas. Quando a crise não é bem resolvida, há uma estagnação. Ainda nesta fase, os adultos enfrentam o conflito de produzir ou não (e.g., filhos, livros, obras artísticas) (Davidoff, 2004; Friedman & Schustack, 2004; Hansenne, 2004).
- h) *Integridade versus desespero*: já na fase de velhice a partir dos 65 anos em diante, os indivíduos fazem o juízo de valor sobre a sua vida, as suas realizações ou as suas criações. Este juízo acerca das vivências pode desencadear dois tipos de sentimentos: i) de satisfação, considerando que valeu a pena viver pois, alcançaram os objetivos principais da vida, e ii) a frustração, quando sentem que não conseguiram alcançar os objetivos e projetos da sua vida (Davidoff, 2004). Esses sentimentos de satisfação ou de insatisfação influenciam a autoestima e explicam o que realmente foram e são. A satisfação traduz o sentimento de integridade enquanto a insatisfação reflete-se no desespero (Friedman & Schustack, 2004; Hansenne, 2004).

No presente estudo, interessa-nos as duas fases do desenvolvimento de Erickson nomeadamente, *identidade versus confusão de papéis* e *generatividade versus estagnação* por serem as que melhor poderão enquadrar os jovens-adultos que frequentam o ES, ou seja, a amostra do nosso estudo.

### ***3.3.3 Teoria de desenvolvimento sociocognitivo de Susan Harter***

As bases deste modelo teórico encontram-se nos trabalhos de William James (na sua caracterização de *eu* conhecedor e de *eu* conhecido) e Cooley que enfatiza a linguagem e o contexto social no desenvolvimento do autoconceito (Almeida, 2005). A teoria de Harter (1999) refere que na infância o autoconceito se apresenta menos organizado e caracteriza-se pelas descrições mais observáveis e concretas. De acordo com

o Peixoto (2003) o autoconceito é influenciado pelo desenvolvimento cognitivo, ou seja, quanto mais sofisticada a estrutura cognitiva mais complexo e diversificado se torna o autoconceito. Por exemplo, nas crianças em idade pré-escolar, dada a limitação cognitiva, elas não conseguem distinguir totalmente o real do ideal (Almeida, 2005; Peixoto, 2003; Pinto, Gatinho, Fernandes & Veríssimo, 2015), sendo por isso que as suas autoavaliações na primeira infância são irrealistas.

Tal como na teoria fenomenológica de Carl Rogers, Harter sublinha o papel da congruência entre as experiências que o sujeito tem e o significado que atribui a essas experiências, ou seja, a congruência entre a percepção de competência e o valor atribuído a essa área de atuação (Almeida, 2005; Oliveira, 2004). Um aspeto a considerar na teoria de Susan Harter é a importância atribuída aos outros significativos. As crianças são influenciadas pelas pessoas mais próximas e significativas, sendo elas assumidas como referência de atuação social (Pinto et al., 2015). Assim, não conseguem realizar julgamentos sociais, porque as suas comparações são ainda situacionais e imediatas, devido ainda à necessidade de aprimoramento cognitivo.

Neste sentido, será com o desenvolvimento da linguagem, que também o autoconceito se desenvolverá, sendo a linguagem uma aquisição fundamental no desenvolvimento do autoconceito (Almeida, 2005; Peixoto, 2003). As limitações cognitivas típicas da primeira infância passam progressivamente a ser ultrapassadas com o desenvolvimento da linguagem. Os progressos registados na sua estrutura cognitiva permitem às crianças representarem o real a partir dos símbolos e conceitos suportados na linguagem. Entretanto, sendo a linguagem um produto social, é nesta interação com os outros membros do contexto social que a criança desenvolve as suas narrativas e permite também desenvolver as suas autodescrições (Harter, 1999).

Segundo Almeida (2005), para explicar o desenvolvimento cognitivo do autoconceito, Harter recorreu aos estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget nomeadamente: i) estágio pré-operatório, em que as crianças se autodescrevem de forma mais simples e global dada a sua limitação cognitiva; neste estágio as crianças caracterizam-se por apresentar a dicotomia na sua percepção, por exemplo a criança pode perceber-se em termos globais enquanto boa ou má. Mais tarde, e de forma progressiva, vai percebendo que pode ser boa numa situação e na outra não; ii) no estágio operatório concreto, as descrições são feitas em forma de traços pessoais ou objetos concretos. Neste estágio já existe a diferenciação, mas ainda não ocorre a integração; iii) no estágio das operações formais as descrições passam progressivamente de descrições em termos de

traços concretos para abstrações simples. Ocorre a primeira integração, mas não de abstrações. Mesmo assim, as abstrações vão-se diferenciando, permitindo a avaliação mais específica de si mesmo; finalmente iv) no estágio operatório pós-formal as abstrações passam de simples a mais complexas, de ordem superior. Tais abstrações começam por ser globais e progressivamente passam a diferenciações mais específicas.

### **3.4 Estrutura, organização e conteúdo do autoconceito**

Os estudos iniciais do autoconceito assumiram uma perspetiva unidimensional, um autoconceito global ou autoestima (Arnaiz & Guillen, 2012; Craven & Marsh, 2008; Craven, Marsh, & Burnett, 2004; Epstein, 1973; Marsh, 2005; O'Mara, Green, & Marsh, 2006; Peixoto, 2003). Nesta perspetiva teórica, o autoconceito seria o todo e indivisível do conjunto de perceções que os indivíduos têm de si mesmo (Cazalla-Luna & Molero, 2013), ou o resultado do somatório das várias facetas ou domínios que compõem o autoconceito global (Nunes & Garcia, 2010).

Na atualidade admite-se várias formas de organização do autoconceito “a par de definições conceptuais variadas (unidimensionais vs. multidimensionais; taxionómicas vs. hierarquizadas; dimensões independentes vs. correlacionadas; e estáveis ou não)” (Faria, 2005, p. 361). Entretanto foi a partir do modelo teórico proposto por Shavelson et al. (1976) que os estudos do autoconceito passaram a assumir uma perspetiva multidimensional, que se apresenta como o modelo mais dominante na atualidade. De acordo com este modelo teórico, o autoconceito geral situa-se no topo da hierarquia. Por sua vez, este autoconceito geral subdivide-se em autoconceito académico e autoconceito não académico, mais abaixo da hierarquia situam-se os domínios específicos do autoconceito (Marsh, 2005; Peixoto, 2003; Peixoto, & Almeida, 2011; Shavelson & Bolus, 1982). Por exemplo, o autoconceito académico subdivide-se em autoconceito matemático, autoconceito de línguas, autoconceito de ciências e autoconceito de história enquanto o autoconceito não académico subdivide-se em autoconceito social, autoconceito físico e autoconceito emocional.

De acordo com Hattie (1992) o autoconceito é simultaneamente estrutura e estrutura/processo. Isto é, o autoconceito é uma estrutura dinâmica que se vai modificando com o tempo e é passível de sofrer mudanças em função de novos papéis e *selves* que vão emergindo ao longo do processo evolutivo do indivíduo. Com efeito, McConnell e Strain (2007) no seu capítulo *Content and Structure of Self-Concept*,

assumindo uma perspectiva mais cognitiva, descreve o *Self* como uma instância cognitiva estando o seu conteúdo reservado na memória. Entretanto Sisto e Martinelli (2004) analisando o conteúdo do autoconceito constataram três componentes que estruturam o autoconceito, nomeadamente, a componente cognitiva (as descrições que os indivíduos fazem de si mesmos em termos daquilo que acreditam ou pensam que são), a componente afetiva (envolve os sentimentos, atitudes e valores que acreditam serem seus) e a componente comportamental (ajustam o comportamento em função do que pensam e dos valores que assumem).

Na perspectiva de L'Écuyer (1978) propõe um modelo em que o autoconceito é definido como sendo “um sistema multidimensional hierárquico, composto de estruturas fundamentais que se desdobram em categorias e subcategorias que caracterizam suas múltiplas facetas” (citado em Costa, 2002, p. 76). Neste sentido, o autoconceito assume a sua organização hierárquica e multidimensional. De acordo com este modelo teórico, o autoconceito apresenta cinco dimensões nomeadamente *self* material, *self* pessoal, *self* adaptativo, *self* social e *self* e não *self*. Por sua vez, estes domínios de autoconceito subdividem-se em outros específicos. Por exemplo, o *self* material integra o *self* somático e *self* possessivo; o *self* pessoal é constituído pela imagem do próprio *self* (aspirações, interesses, emoções, qualidades e defeitos) e a identidade do *self* (inclui identidade abstrata, papel e *status*, ideologia); o *self* adaptativo é composto pelo valor do *self* (competência e valor pessoal) e atividade do *self* (autonomia, dependência, estilo de vida); o *self* social seria composto por duas dimensões, preocupações e atividades sociais e referências ao sexo; finalmente o *self* não *self* seria constituído também por duas dimensões, referência aos outros e pela opinião dos outros sobre si (Costa, 2002).

Retomando a estrutura e conteúdo de autoconceito Tamayo et al. (2001), consideram que o autoconceito é uma estrutura cognitiva que permite organizar as informações do *self* assumindo apenas aquelas informações que são coerentes com a imagem do indivíduo. Os mesmos autores descrevem o autoconceito como sendo uma estrutura dinâmica composta por esquemas e auto-esquemas e permitem integrar aquelas informações que se consideram relevantes e consistentes na estrutura já existente do esquema do indivíduo. Assumindo a teoria fenomenológica de Rogers (Oliveira, 2004; Vieira et al., 2010), o autoconceito seria constituinte do campo fenomenal (as experiências conscientes – simbolizadas, e inconscientes – não simbolizadas). Neste sentido, o autoconceito enquanto descrição daquilo que o indivíduo faz de si mesmo, em função das suas perceções, sentimentos e atitudes, seria a parte consciente deste campo

fenomenológico.

Por sua vez, Oyserman et al. (2012) retomando a perspectiva cognitiva, assumem o autoconceito como uma estrutura cognitiva, reconhecendo, no entanto, que o *self* é produto do contexto social influenciando o comportamento dos indivíduos nestes contextos. Neste sentido, o indivíduo carrega consigo o que sabe que é, permitindo assumir o sentido do mundo que o rodeia e os seus projetos de vida (por exemplo, o que é; o que foi e o que será) (Oyserman et al., 2012). Ampliando o conteúdo do autoconceito, este constructo inclui conhecimentos e atitudes avaliativas (Sisto & Martinelli, 2004). Assim, tendo em conta a complexidade na organização do autoconceito e os objetivos do nosso estudo apresentamos algumas dimensões de avaliação do autoconceito, dando maior atenção aquelas dimensões do presente estudo.

### **Autoconceito social**

Para alguns autores a dimensão social assume grande influência na explicação do desenvolvimento do autoconceito (Fuentes et al., 2011; González et al., 2012; Villarroel, 2001). A dimensão social parece traduzir uma das mais importantes facetas a tomar em consideração no estudo do autoconceito. A referida importância tem trazido alguma preocupação em reconhecer as diferenças socioculturais no estudo do autoconceito tendo em conta a aquilo que se considera específico e relevante nestes contextos de vida dos indivíduos (Esnaola, Goni, & Madariaga, 2008; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012).

Inicialmente, o autoconceito social foi estudado tomando uma visão mais geral (perspetiva unidimensional). Mais recentemente Harter (2012) tomando a perspetiva multidimensional no estudo do autoconceito e integrou no seu questionário (*The Self Perception Profile for Adolescents*) a subescala de competência social. Por um lado, instrumentos como o *Self-Description Questionnaire* (SDQ) I, II, e III desenvolvidos por Marsh et al. tem dedicado especial atenção aos domínios de autoconceito social (Esnaola et al., 2008). Por exemplo, o SDQI integra uma subescala de relação com os iguais, o SDQII faz menção à aceitação social, à sociabilidade, às habilidades sociais e à agressão por iguais. Finalmente, o SDQIII focaliza as habilidades sociais mais na lógica da aceitação social.

Por outro lado, alguns autores têm distinguido a dimensão familiar da dimensão social no estudo do autoconceito (Cerrato et al., 2011; Francisco, Pompa, Meza, Ancer, González, 2010; Mella & Bravo, 2011). Por exemplo, na escala AF5 de García e Musitu, os itens da dimensão familiar reportam alguma preocupação com aceitação familiar (e.g.,

“Me sinto querido pelos meus pais”), suporte familiar percebido (e.g., “Meus pais me dão confiança”) e a satisfação ou insatisfação com a família (e.g., “Me sinto feliz em casa”; “Minha família está decepcionada comigo”). Em relação à dimensão social, nesta escala os itens são formulados para avaliar principalmente a popularidade e aceitação (e.g., “Sou uma pessoa amigável”; “Faço facilmente amigos”).

Neste sentido a dimensão familiar do autoconceito, embora várias vezes se enquadre no autoconceito social, enquanto dimensão mais global, aparece como a dimensão que se considera fundamental dada a relevância do contexto familiar na infância e no desenvolvimento do autoconceito (Carneiro, 2003; Parker, Morin, Seaton, & Zanden, 2015; Sepúlveda, Londoño & Lubert, 2012). Mais ainda, a relevância do contexto familiar explica-se pela influência direta que as atitudes e comportamentos demonstrados pelos pais no desenvolvimento do autoconceito dos jovens-adolescentes (Carneiro, 2003; Vallejo & Risoto, 2013).

A demonstração da importância do autoconceito familiar é visível no *Self-Description Questionnaire III* adaptado ao contexto português por Faria e Fontaine (1992). Na referida escala, além das subescalas de autoconceito de pares do mesmo sexo e autoconceito de pares de sexo opostos, integra a subescala de autoconceito de pais, sugerindo a importância dos pais e encarregados de educação no desenvolvimento do autoconceito das crianças e jovens-adolescentes.

De qualquer modo, é com o modelo de Byrne e Shavelson (1996) que se esclarece a organização do autoconceito social. Neste modelo o autoconceito social divide-se em autoconceito social da escola e autoconceito social da família. Por sua vez, o autoconceito social da escola subdivide-se em autoconceito social de companheiros e autoconceito social de professores; finalmente, o autoconceito social da família subdivide-se em autoconceito social de irmãos/irmãs e autoconceito de pais (Zabala, 2010). Depreende-se assim, que o autoconceito familiar é uma dimensão específica do autoconceito social.

Adicionalmente, autores têm sugerido uma associação positiva entre o autoconceito familiar e o bem-estar dos indivíduos, podendo esse autoconceito influenciar outras dimensões como social, emocional, académico (Francisco et al., 2010; Parker et al., 2015). O apoio fornecido pela família e a comunidade em geral, influencia o autoconceito do indivíduo sendo que um elevado suporte social tende a desenvolver níveis elevados de autoconceito e menor suporte desenvolve também níveis baixos de autoconceito (Baptista, Rigotto, Cardoso, & Rueda, 2012).

## **Autoconceito físico**

O autoconceito físico é definido como um conjunto de ideias, crenças e percepções que o indivíduo tem sobre o seu aspeto físico, nomeadamente a sua habilidade, a força, a atracção, a condição física, ou competência desportiva (Martínez, Llorca & Tello, 2013). Neste sentido, para Marchago (2002, citado em Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras, & Cuevas, 2015) o autoconceito físico é um constructo multidimensional que os indivíduos têm sobre a sua realidade corporal incluindo os elementos perceptivos, cognitivos, afetivos e emocionais da realidade física. Por sua vez, País-Ribeiro e Ribeiro (2003) definem o autoconceito físico como a percepção da capacidade física, da capacidade de realizar atividades físicas e satisfação com a sua aparência.

O autoconceito físico tem recebido especial atenção no estudo da satisfação e da qualidade de vida dos indivíduos (Fernández, 2008; Fernández-Bustos et al., 2015; Goñi & Infante, 2010; Martínez et al., 2013; Murgui, García, García, & García, 2012; Pais-Ribeiro & Ribeiro, 2003; Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). Mais especificamente, o autoconceito físico relaciona-se com a satisfação com a vida e o afeto positivo, sendo mais significativa essa relação com a dimensão de condição física (Fernández, 2008).

Entretanto, apesar da relevância que o autoconceito físico tem na vida dos indivíduos, prevalecem as dúvidas em relação às dimensões que compõem este constructo. Por exemplo, o questionário proposto por Pais-Ribeiro e Ribeiro (2003), avalia três dimensões nomeadamente: i) dimensão funcional que reporta a promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida; ii) a dimensão da satisfação com a aparência física, mais na lógica da percepção da sua aparência física, e iii) a percepção física pelos outros que descreve a percepção que a sua imagem corporal causa nos outros.

Um outro instrumento, Questionário de Autoconceito Físico (CAF), desenvolvido por Martínez et al. (2013) para jovens chilenos apresenta cinco dimensões. A primeira dimensão, habilidade física, inclui a percepção de habilidade para a prática de desporto, segurança, predisposição e capacidade de aprender o desporto; a segunda dimensão, condição física, avalia a energia, força física, resistência e a confiança no estado físico; a terceira dimensão refere-se à atracção física que reporta a aparência física e a satisfação com a própria imagem; a quarta refere-se à força, inclui o sentir-se forte, a capacidade de levantar peso, a capacidade de realizar atividades que exigem força; e a quinta é a dimensão de autoconceito físico geral, que se refere à autopercepção física geral.

Tendo em conta o referido, o modelo que ganhou maior popularidade no estudo do autoconceito físico é o modelo de Fox (1988, citado em Baltasar, 2014). Este modelo



pressupõe que na sua organização hierárquica, a autoestima está situada no topo da hierarquia. A nível intermédio fica a dimensão de autoconceito físico e mais abaixo estão as dimensões mais específicas, nomeadamente, a competência desportiva, atracção física, força física e condição física. Com efeito, e de acordo com esta autora, o autoconceito físico aparece com frequência associado à autoestima e também à dimensão de autoconceito académico.

### **Autoconceito académico**

O autoconceito académico refere-se à forma como a pessoa se percebe relativamente à sua vida escolar, são crenças em alcançar metas académicas ou capacidade de superar as dificuldades enfrentadas no contexto escolar (Baltazar, 2014). Para Silva e Vendramini (2005), a definição de autoconceito académico não está totalmente esclarecida, mas acreditam que seria um conjunto de representações que os estudantes têm sobre o seu desempenho, incluindo o julgamento que fazem das suas capacidades. Neste sentido Wang (2013) sublinha as duas características do autoconceito académico nomeadamente: i) ser descritivo e avaliativo, e ii) focalizar nas competências escolares e não nas atitudes que os indivíduos apresentam.

Entretanto as investigações na área do autoconceito têm mostrado a influência de outras variáveis no desempenho escolar dos estudantes. Por exemplo, dada a relevância do contexto social, a dimensão social do autoconceito aparece fortemente associada ao desempenho escolar, sendo a dimensão que mais influi na motivação e nas expectativas dos estudantes no contexto escolar (Baltazar, 2014), e na adaptação académica (Barros & Moreira, 2013; Urquijo, 2002). Neste sentido, o sucesso escolar requer um equilíbrio entre o êxito escolar, social e pessoal exigindo um trabalho conjunto entre os pais, os professores e os estudantes (Urquijo, 2002; Vallejo & Risoto, 2013). Deste modo, o desempenho dos estudantes não depende apenas das suas habilidades cognitivas ou pessoais, mas também das variáveis sociais e ambientais que os estudantes vivenciam.

A relação entre o autoconceito e o desempenho escolar é reconhecida por muitos autores (Baltazar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Campira et al., 2015, 2014a, 2014b; Carneiro, 2003; Marsh, 2005; Neves & Faria, 2009; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010; Silva & Vendramini, 2005). Assim, o sucesso e fracasso vivenciados pelos estudantes ao longo da sua vida académica permitem construir o seu autoconceito que vai sofrendo modificações durante o processo formativo (Barros & Moreira, 2013; Silva & Vendramini, 2005; Vallejo & Risoto, 2013).

Neste sentido, procurando uma relação causal entre o autoconceito e o rendimento escolar em estudantes universitários, os resultados do estudo de Lópes et al. (2008) sugerem que o rendimento académico se relaciona fortemente com o autoconceito académico, com o autoconceito familiar, e apresentando uma relação fraca com o autoconceito físico e com o autoconceito social. Entretanto, os mesmos autores, numa análise de regressão, constataram que o autoconceito académico é o melhor preditor do rendimento escolar seguido do autoconceito familiar e finalmente autoconceito físico.

O interesse em estudar a relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar parece traduzir a ideia de que o desempenho do indivíduo é influenciado por aquilo que o indivíduo acredita que é, assim como a sua autoimagem pode ser influenciada pelos resultados obtidos na vida escolar, sendo fundamental essa compreensão para melhor intervenção na organização das atividades escolares e na própria aprendizagem dos estudantes (Vallejo & Risoto, 2013).

### **Autoconceito artístico**

O autoconceito artístico não é uma dimensão tradicional no estudo do autoconceito. Mesmo assim, há um reconhecimento desta dimensão por alguns autores. Por exemplo o estudo de Voessel (citado em Casalla-Luna & Molero, 2013; Pipa & Peixoto, 2014) reconhecem a existência da dimensão de autoconceito artístico de primeira ordem na estrutura hierárquica proposta por Shavelson et al. (1976). De acordo com estes autores, o autoconceito artístico estaria subdividido em autoconceitos específicos, por exemplo, autoconceito de música, autoconceito de dança, autoconceito de artes visuais, autoconceito das artes dramáticas e autoconceito de representação.

Apesar dos estudos do autoconceito artístico aparecerem mais tarde na abordagem do *self*, dentro da Psicologia, o seu contributo remonta ao século XIX (e.g., na arte, na psicologia, na psiquiatria e na psicanálise) (Vasconcellos & Giglio, 2007). Nesta altura, de acordo com estes autores, a arte era usada como meio de diagnóstico e de tratamento dos problemas mentais entre os terapeutas e psiquiatras. Adicionalmente, Wedekin e Zanella (2013) descrevendo os trabalhos de Vigostky (1929-2000) reconhecem o drama como elemento fundamental na compreensão da personalidade humana. Neste sentido, o drama aparece como instrumento de expressão de emoções cabendo à Psicologia atribuir um papel destas emoções no estudo da personalidade humana (Junior, 2008; Wedekin & Zanella, 2013). Concordando com esse pensamento, “o processo de perceber a forma artística exige um determinado modo do funcionamento do psiquismo e humanização dos

sentidos” (Barroco & Superti, 2014, p. 26). Dada a relevância da arte na expressão e desenvolvimento da individualidade, esta é uma dimensão a ser tida em conta no estudo do autoconceito.

### **Autoconceito religioso**

O autoconceito religioso é uma dimensão que se enquadra no estudo da espiritualidade. O seu reconhecimento é muito antigo. Desde os estudos de William James se destacou a espiritualidade como uma das dimensões do *self* (Campira et al., 2015; Costa, 2001; Costa, 2002; Epstein, 1973; Fuentes et al., 2011; Harter et al., 1997; Wang, 2013). Contudo não têm sido desenvolvidos estudos específicos sobre o respetivo constructo, ou seja, nesta dimensão específica do autoconceito.

Como referido anteriormente, existem benefícios que explicam a importância da religião ou da espiritualidade na vida do indivíduo em estudos na área da Espiritualidade (Alminhana & Moreira-Almeida, 2009; Calvetti, Muller, & Nunes, 2008; Costa & Leal, 2008; Guimarães & Avezum, 2007; Júnior, 2008; Martinez & Custódio, 2014; Sánchez-Herrera, 2009; Taunay et al., 2012), na área da Psicologia Positiva, mais concretamente na Psicologia Transpessoal (Nunes & Garcia, 2010; Santos & Sousa, 2012; Simão & Saldanha, 2012). Neste sentido, a espiritualidade pode ser definida como sendo um conjunto de sentimentos, crenças e valores ligados à religiosidade, reportando a paz espiritual, o sentido da vida, o relacionamento com semelhantes e a transcendência (Santos & Sousa, 2012; Guimarães & Avezum, 2007; Taunay et al., 2012).

A preocupação com a espiritualidade no estudo do *self* faz sentido nas investigações na área da Psicologia, uma vez que o indivíduo é um ser biológico, social, psicológico, cultural e espiritual (Costa et al., 2008; Simão & Saldanha, 2012). Neste sentido, a dimensão espiritual constitui a parte supraconsciente do homem e o autoconceito surge como a entidade de reconhecimento da consciência humana, incluindo uma dimensão transpessoal que vai além da dimensão física e transpõe o autoconhecimento. Assim, a espiritualidade é uma dimensão que está além da consciência e que influencia significativamente a vida dos indivíduos (e.g., na saúde, bem-estar, convivência social) (Nunes & Garcia, 2010).

Adicionalmente, Simão (2010) refere que a espiritualidade além de ser a dimensão do psiquismo humano, é também merecedora de valor crítico reforçando a sua importância na compreensão e desenvolvimento humano. Com efeito, procurando explicitar a distinção entre o espiritual e o religioso compreende-se que a espiritualidade

é mais ampla que a religião, sendo a primeira ligada ao mítico e ao cosmo enquanto a segunda, mais sistematizada e ligada aos templos e que por vezes escapa à vida mística e espiritual (Calvetti et al., 2008; Junior, 2008).

Por um lado, acreditamos que o autoconceito artístico e principalmente o autoconceito religioso não receberam a devida atenção nos estudos do *self* desde o início do estudo do autoconceito. Contudo, essas dimensões do *self* sempre fizeram parte do homem e que nos parece importante tomar em consideração dada a sua relevância na vida humana. Desta forma, parece-nos que tais áreas têm recebido alguma atenção nos estudos da inteligência, principalmente com o contributo de Gardner no estudo das inteligências múltiplas, onde dentre as várias inteligências constam a inteligência espacial, a corporal (reportando alguma sensibilidade estética ou artística), e a inteligência existencial (que traz alguma preocupação com a espiritualidade e religião) (Shannon, 2013; Silva, 2001).

A relevância da dimensão espiritual na compreensão da personalidade humana foi reconhecida desde os trabalhos de Abraham Maslow (1968). Nesta altura, de acordo com estes autores, Maslow designou esta dimensão como *transhumanismo*, reportando a assuntos transcendentais e a metavalores. Trata-se de uma preocupação com a busca de valores elevados e espirituais para a expressão do indivíduo enquanto ser existencial e transcendental (Simão & Saldanha, 2012). Neste sentido, Maslow reabriu as discussões em torno da espiritualidade no estudo da personalidade ao admitir que o ser humano busca constantemente valores mais elevados para a sua realização incluindo a espiritualidade.

Alguns trabalhos desenvolvidos na área da espiritualidade têm sugerido alguma associação positiva entre a espiritualidade/religiosidade com o bem-estar dos indivíduos (Calvetti et al., 2008; Costa et al., 2008; Guimarães & Avezum, 2007; Sánchez-Herrera, 2009). Dada a sua relevância na vida das pessoas este constructo ganha maior preocupação tendo-se desenvolvido instrumentos para a sua avaliação, principalmente em contextos clínicos, com doentes padecendo de HIV/SIDA (Calvetti et al., 2008), com incapacidades (Sánchez-Herrera, 2009) e com perturbações mentais (Alminhana & Morreira-Almeida, 2009; Martínez & Custódio, 2014). Com efeito, para a sua avaliação em contexto universitário, é reconhecida a escala de religiosidade *Duke Religious Index* de DUREL, traduzida para o contexto brasileiro (Taunay et al., 2012) e para o contexto português (Moreira-Almeida, Peres, Aloe, Neto, & Koenig, 2008). A referida escala possui cinco itens distribuídos em três dimensões, nomeadamente, a religiosidade organizacional que reporta à frequência de encontros religiosos em espaços estruturados e organizados (e.g., missas, cultos); a religiosidade não organizacional que se relaciona

com a frequência de atividades religiosas privadas menos estruturadas (e.g., orações, meditação, assistir programas religiosos na televisão) e a religiosidade intrínseca que se reporta à vivência da religiosidade enquanto objetivo central do indivíduo (Taunay et al., 2012).

### 3.5 Avaliação do autoconceito

O estudo do autoconceito tem traduzido um volume expressivo de instrumentos para a sua avaliação. Muitos destes avaliam o autoconceito na sua globalidade (Campira et al., 2013, 2015; Harter, 2012; Marsh, 2005) e outros avaliam algumas das dimensões que o compõem. Apresentaremos de seguida (cf. Tabela 3.1) uma listagem de instrumentos de avaliação do autoconceito referindo a designação dos instrumentos, respetivo(s) autor(es), número de itens e dimensões avaliadas.

Tabela 3.1

#### *Instrumentos de Avaliação do Autoconceito*

Nome da escala	Autor(es) e Ano de Publicação	Número de itens	Dimensões avaliadas
<i>Piers-Harris Children Self Concept Scale</i> (PHSCS)	Piers-Harris (1964)	80 itens dicotómicos	Status intelectual e académico (17 itens), Comportamento (16 itens), Ansiedade (14 itens), Aparência (13), Popularidade (12 itens) e Satisfação (10 itens)
<i>Self Profile Perception Scale</i> (SPPS)	Susan Harter (1985)	36 itens de tipo <i>Likert</i> (4 opções alternadas)	Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física e Atitude Comportamental, e Autoestima Global
<i>Self-Concept of Ability Scale</i>	Brookover (1959)	40 pares de afirmações opostas, com escala de resposta <i>Likert</i> , com 5 opções	Relacionamento com colegas; Relacionamento com os professores; Relacionamento com os pais; Relacionamento com o próprio corpo; e Controle emocional
<i>Arts Self-Perception Inventory</i> (ASPI)	Vispoel (1993)	40 itens do tipo <i>Likert</i> , com 6 níveis de resposta	Música, Artes, Dança e Drama

<i>Satisfação com a imagem corporal</i>	Sisto e Martinelli (2004)	20 itens do tipo <i>Likert</i> , com 3 opções de respostas	Familiar, Social, Escolar e Pessoal
<i>Escala de avaliação da satisfação com a imagem corporal(EASIC)</i>	Ferreira e Leite (2002)	25 itens <i>Likert</i> , com 5 opções de respostas	Satisfação com a aparência e Preocupação com o peso
Escala de Autoconceito	Peixoto e Almeida (1999)	45 itens do tipo <i>Likert</i> , com 4 opções de respostas	Competência Acadêmica, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência Matemática e Competência a Língua Materna
<i>Self-Description Questionnaire III (SDQ III)</i>	Marsh, Barnes, Cairns e Tidman (1984)	136 itens do tipo <i>Likert</i> , de 8 pontos	Matemática, Língua materna ou verbal, Assuntos escolares em geral, Aparência física, Competência física, Estabilidade emocional, Social (pais), Social (pares do mesmo sexo), Social (pares do sexo oposto), Honestidade, Resolução de problemas, Valores espirituais, e uma Dimensão global. As 13 dimensões organizam-se em três grandes domínios: acadêmico, não acadêmico e auto- conceito global
<i>Questionário de Autoconceito físico</i>	Goni et al. (2006)	36 itens <i>Likert</i> com 5 opções de respostas	Habilidade física, Condição física, Atração física, Força, Autoconceito físico geral, e Autoconceito geral
<i>Escala Fatorial de Autoconceito</i>	Tamayo (1981)	51 itens do tipo <i>Likert</i> , com escala de resposta de sete pontos	Atitude social, Recetividade social, Segurança, Autocontrole, Self ético-moral e Self somático

Fonte: Campira et al. (2014)

Um dos maiores desafios associado à multiplicidade de instrumentos de avaliação do autoconceito é a sua validade. Até que ponto os instrumentos apresentam as propriedades psicométricas recomendadas para o estudo? Mesmo assim, os níveis de precisão dos instrumentos variam de contexto para contexto sendo necessário testar a sua estabilidade. Mais ainda, como avaliar um constructo em constante mudanças como o autoconceito?

## **O Questionário de autoconceito AF5**

Este questionário foi desenvolvido por García e Musitu (2001) e avalia o autoconceito de estudantes em contexto universitário. O instrumento é bastante difundido em diferentes países de língua espanhola, como por exemplo, no Chile (Mella & Bravo, 2011; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012), na Colômbia (Sepúlveda, Londoño, Lubert, & Botero, 2014), em Espanha (Cerrato et al., 2011; Fuentes et al., 2011; Reigal-Garrido, Becerra-Fernández, Hernández-Mendo, & Martín-Tamayao, 2014) e no México (Francisco et al., 2010).

O AF5 avalia 5 dimensões do autoconceito nomeadamente, autoconceito académico/laboral (6 itens) que avalia o autoconceito no contexto escolar e laboral (e.g., *Faço bem os trabalhos escolares/profissionais*); autoconceito emocional (6 itens) reporta alguma preocupação, medo ou ansiedade com as situações sociais (e.g., *Tenho medo de algumas coisas*); autoconceito familiar (6 itens) trata-se da satisfação ou não com o ambiente familiar (e.g., *Me sinto feliz em casa*); autoconceito físico (6 itens) reporta alguma preocupação com a saúde física, aparência física (e.g., *Me considero elegante*); e autoconceito social (6 itens) integra itens com alguma preocupação com a popularidade, aceitação social (e.g., *Sou uma pessoa amigável*), comportando um total de 30 itens.

Relativamente à precisão do instrumento, refere-se que os valores de alfa se situam entre .69 para a dimensão do autoconceito social à .88 para a dimensão do autoconceito académico/ laboral e a variância total explicada pela escala é de 51%.

## **Self-Description Questionnaire III (SDQ III)**

Este instrumento de avaliação do autoconceito para jovens-adultos foi desenvolvido por Marsh et al. (1984, citado em Barros & Moreira, 2013). O questionário comporta 136 itens (metade dos quais são formulados pela negativa) que se organizam em 13 dimensões e se distribuem em três grandes domínios: académico, não académico e autoconceito global. Algumas dimensões que compõem o questionário são: Matemática, Língua materna ou verbal, Assuntos escolares em geral, Aparência física, Competência física, Estabilidade emocional, Social nas relações com os pais, Social nas relações com pares do mesmo sexo, Social nas relações com pares do sexo oposto, Honestidade/fiabilidade, Resolução de problemas, Valores espirituais/religião, e uma Dimensão global.

O questionário é do tipo *likert* com 8 opções de respostas variando desde 1(discordo totalmente) a 8(concordo totalmente). Em termos de consistência interna os

valores de alfa situam-se entre .80 a .94, apenas as dimensões de honestidade e a dimensão de resolução de problemas apresentam os índices mais baixos da escala .74 e .75, respetivamente.

### **3.6 Autoconceito no ensino superior**

O estudo do autoconceito no ES tem recebido pouca atenção sendo que a maioria dos estudos sobre o constructo são desenvolvidos na infância e na adolescência (Campira et al., 2013; Faria, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Sisto & Martinelli, 2004). Acredita-se que a centralidade dos estudos do autoconceito na infância e adolescência pode estar associada às transformações pessoais mais ricas e significativas nesta etapa de desenvolvimento (Campira et al., 2015).

Mais recentemente, autores defendem que o ES, com a sua exigência e forma de organização, traz desafios que exigem adaptação dos estudantes neste contexto de vida académica (Campira et al., 2014; 2015; Barros & Morreira, 2011; 2013; Cerrato et al., 2011; Mata, Pimentel, & Pereira, 2011; Silva, 2003; Stocker & Faria, 2009; Wang, 2013). São precisamente estes desafios que explicam as mudanças no desenvolvimento psicossocial do estudante e, mais especificamente, no seu autoconceito (Freitas, Raposo, & Almeida, 2007). Contudo, parece existir um certo acordo de que, com a idade, as dimensões do autoconceito vão assumindo diferentes pesos e a sua importância difere em função da forma como essa dimensão explica a sua individualidade (Cazalla-Luna & Molero 2013; Pipa & Peixoto, 2014).

Por outro lado, o domínio físico torna-se menos importante para explicar o autoconceito de jovens adultos, passando a competência académica e social a assumir-se como domínios mais importantes no desenvolvimento do autoconceito (Campira et al., 2015; Faria & Santos, 2006; Lópes et al., 2008; Mata et al., 2011). Com efeito, reconhece-se o papel das contingências sociais, principalmente as familiares na transição para o ES e no desenvolvimento do autoconceito (Freitas et al., 2007; Lópes et al., 2008; Peixoto, 2004; Peixoto & Silva, 2003). Por exemplo, as mudanças de residência para frequentar o ES, a autonomia na gestão das despesas pessoais, as mudanças na forma de aprendizagem vão-se espelhando nas mudanças na sua autoimagem (Freitas et al., 2007; Stocker & Faria, 2009).

Nesta fase, o autoconceito do jovem-adulto aparece como elemento facilitador da adaptação dos estudantes a esse nível de escolaridade, sugerindo uma correlação positiva



entre o autoconceito, adaptação e desempenho escolar dos universitários (Barros & Moreira, 2013; Lópes et al., 2008; Stocker & Faria, 2009; Vallejo & Risoto, 2013). Contudo, Lópes et al. (2008), utilizando a Escala AF5 de autoconceito, encontrou uma associação mais significativa entre o desempenho escolar dos estudantes universitários com as dimensões académica e familiar do autoconceito, mostrando-se fraca essa associação com as dimensões social e física.

### **3.7 Relação do autoconceito e outras variáveis psicológicas**

O estudo de Véliz-Burgos (2010) permitiu constatar que o autoconceito de aparência física dos homens correlaciona-se com a medida de autoeficácia ( $r=.42$ ;  $p<.05$ ). A relação entre o autoconceito e o bem-estar psicológico é fraca, embora a dimensão física (aparência física), apresente correlação significativa, porém baixa com o bem-estar psicológico. Num outro estudo de Fernandéz (2008), foi encontrada uma associação entre o autoconceito físico e a satisfação com a vida ( $r=.50$ ;  $p<.001$ ), sendo a dimensão da atração física a mais expressiva ao correlacionar-se com todas dimensões do bem-estar psicológico.

Neves e Faria (2009), verificaram no seu estudo que a autoeficácia apresenta correlações fortes com o autoconceito académico. Resultado semelhante foi encontrado por Véliz-Burgos (2010), onde o autoconceito social e autoconceito académico apresentam correlações com a autoeficácia, numa magnitude baixa ( $r=.15$ ;  $p<.05$ ). Procurando explorar a relação em função do género, o estudo revelou que as mulheres apresentam uma associação positiva com a autoeficácia no autoconceito de aparência física e autoconceito académico. Por outro lado, as mulheres apresentam uma associação moderada entre autoconceito e o bem-estar psicológico. Um estudo de validação da escala de Rosenberg realizado em Moçambique (Patrão, McIntyre, & Costa, 2014), constataram associação entre a autoestima e a autoeficácia em mulheres em risco de HIV-SIDA ( $r=.19$ ;  $p<.05$ ). No estudo de Santos (2014), junto de uma amostra de mulheres na sua maioria casadas, verificou-se que a autoestima estava correlacionada positivamente com o autoconceito e o bem-estar psicológico.

Stocker e Faria (2009), constataram uma correlação positiva entre o autoconceito e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, tendo sublinhado a importância do autoconceito na adaptação, na integração social e no bem-estar psicológicos dos estudantes. Num outro estudo com estudantes do Ensino Secundário (Stocker & Faria,

2009), foi constatada uma correlação forte entre autoconceito e autoeficácia ( $r=.44$ ).

Entretanto, Chaves et al. (2015) constatou que quanto maior for a importância atribuída à religiosidade, maior é o nível de autoestima dos indivíduos, apresentando um nível de significância de  $p < .01$ . De acordo com os mesmos autores, a religiosidade pode ser usada como recurso de enfrentamento face às adversidades da vida, e tal como a autoestima, associa-se à satisfação com a vida.

### **3.8 Relação entre autoconceito e o rendimento escolar**

Estudos sobre a relação entre o autoconceito e o desempenho escolar, não são conclusivos, suscitando diversas teorias e modelos explicativos dessa interação. Neste sentido, reconhecem-se três modelos que tentam explicar a relação causal entre essas variáveis (Campira, 2012; Ghazvini, 2011; Peixoto, 2003), nomeadamente: i) Modelo de auto-valorização (*self-enhancement model*) que pressupõe o impacto do autoconceito no rendimento escolar, ii) Modelo de desenvolvimento de competências (*skill development model*), que defende a influência do rendimento escolar no autoconceito, e iii) Modelo recíproco (*reciprocal effects model*) que defende a influência mútua, isto é, o autoconceito ao influenciar o rendimento escolar, este sofre mudanças em função dos resultados alcançados. Por outro lado, os estudos indicam a existência de outras variáveis que interferem na interação entre o autoconceito e o desempenho escolar. Por exemplo, Ghazvini (2011) reconhece que as variáveis pessoais, ambientais, acadêmicas e não acadêmicas tendem a influenciar a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Apesar da diversidade de modelos para explicar a associação ou o impacto do autoconceito no rendimento escolar, há um consenso generalizado de que o autoconceito tem relação com o rendimento escolar (Batican, 2011; Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Ghazvini, 2011; Peixoto, 2003; López et al., 2008; Marsh, 2005; Marsh & O'Mara, 2008; Shavelson & Bolus, 1982; Veiga, 2006; Wang, 2013). Por exemplo, o estudo de Véliz-Burgos (2010), aponta para a existência de associação entre o autoconceito e o desempenho escolar dos estudantes. Mais ainda, tomando resultados do estudo de Ghazvini (2011), a relação entre o desempenho escolar e o autoconceito acadêmico é mais forte do que com o autoconceito geral. Por outro lado, estudos encontraram alguma relação entre o autoconceito nos domínios acadêmico, físico e social e o desempenho escolar (López et al., 2008; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). López et al. (2008),

encontraram nos seus estudos uma associação positiva entre o autoconceito académico e o rendimento escolar, e uma associação negativa com autoconceito físico e com o autoconceito social. Os mesmos autores recorrendo a uma análise de regressão constataram que o melhor preditor do desempenho escolar é o autoconceito académico com 6.6% de 10.5%, quando tomadas três dimensões do autoconceito (autoconceito académico, autoconceito físico e autoconceito familiar), sendo que o autoconceito social não apresenta associação com o rendimento escolar dos estudantes.

Apesar dessa constatação, a maioria dos estudos que associam o autoconceito e o desempenho escolar tem focalizado o autoconceito académico (Anitha & Parameswari, 2013; Matovu, 2014; Flowers, Raynor, & White, 2013; Srivastava & Joshi, 2011), pois parece que indivíduos com autoconceito académico elevado são mais capazes de perceber e desenvolver as competências escolares (Lawrence, & Vimala, 2013). Com efeito, alguns estudos são desenvolvidos tomando o autoconceito académico em domínios mais específicos. Por exemplo, o autoconceito em inglês (Wang, 2013), autoconceito em Matemática (Silva & Vendramini, 2005), ou estudam a relação entre autoconceito académico e o desempenho em disciplinas específicas (Ghazvini, 2011). Verifica-se que a correlação é mais forte entre o rendimento escolar e uma área específica do autoconceito, do que quando se associa o autoconceito não académico com uma medida global do autoconceito e com o rendimento escolar.

Considerando a variável aprovação/reprovação académica, Baltasar (2014) constatou que a reprovação dos estudantes no curso que frequentam correlaciona-se com todas as dimensões do autoconceito (exceto o autoconceito social), com maior intensidade nas dimensões do autoconceito emocional e da dimensão académica. Procurando estudar as diferenças do rendimento escolar em função do género (Vallejo & Risoto, 2013), não foi constatada nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Por sua vez, a variável motivação tem sido alvo de estudos para explicar a relação entre autoconceito e desempenho escolar (Gupta, 2014; Lawrence & Vimala, 2013; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015) e aparece como variável moderadora do desempenho escolar dos estudantes. Por exemplo, o estudo de Lawrence e Vimala (2013), reconhecendo a importância entre o autoconceito e a motivação para o desempenho escolar, constatou que as mulheres apresentam um maior nível de autoconceito do que os homens e, portanto, maior motivação para o estudo. Veiga e et al. (2015) constataram no seu estudo com adolescentes, níveis mais elevados de autoconceito estavam associados a níveis elevados de motivação para o estudo.

### 3.9 Estudos diferenciais do autoconceito

No que diz respeito a estudos diferenciais, podemos assumir que não têm sido constatadas diferenças significativas em função do género no autoconceito (Baltasar, 2014; Barros & Morreira, 2013; Garcia & Lujan, 2003; Garcia, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011; Faria & Santos, 2006; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). Por outro lado, algumas diferenças são constatadas em domínios específicos do autoconceito, embora alguns estudos atribuam essas diferenças a estereótipos construídos socialmente (Baron, Schmader, Cvencek, & Meltzoff, 2014; Peixoto, 2003; Mwamwenda, 2004; Were, Indoshi, & Yalo, 2010). Especificando, estudos diferenciais tomando a variável género como referência (Fernandéz, 2008; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012), constataram os homens apresentam níveis mais elevados de autoconceito físico do que as mulheres. Estudos similares sugerem que as mulheres apresentam níveis de autoconceito baixo em relação aos homens em quase todas dimensões do autoconceito (Vallejo & Risoto, 2013). Garcia et al. (2011), constataram que para as mulheres, as dimensões específicas do autoconceito físico, autoconceito académico e autoconceito social são as dimensões que melhor explicam o seu autoconceito global. Por sua vez, os homens apresentam o autoconceito académico como dimensão mais forte, seguida da dimensão física, finalmente a dimensão social.

Um outro estudo de Stocker e Faria (2009), mostra diferenças significativas no autoconceito a favor dos rapazes em todas dimensões do autoconceito, com exceção da dimensão social (relação com pares do sexo oposto), sendo nesta dimensão social a favor das raparigas. Usando o *Self Description Questionnaire III* com estudantes do final do Ensino Secundário, Faria e Azevedo (2004), verificaram diferenças significativas no autoconceito académico de Matemática, na aparência física e na competência física a favor dos rapazes enquanto as raparigas apresentam pontuações altas nas dimensões de autoconceito verbal e autoconceito de valores espirituais e religiosos.

Reportando especificamente ao contexto africano, Marjoribanks e Mboya (2001) revelaram diferenças a favor dos homens no autoconceito físico, emocional e relações com pares, enquanto as mulheres apresentam níveis superiores de autoconceito apenas na dimensão do autoconceito de habilidades musicais. Num outro estudo realizado com uma amostra de 200 adolescentes do contexto urbano não constatou diferenças no autoconceito geral entre rapazes e raparigas (Pauriyal, Sharma, & Gulati, 2010). Contudo, em domínios específicos como o autoconceito físico e autoconceito intelectual, os rapazes

pontuam mais elevado do que as raparigas. Já as raparigas apresentam níveis mais elevados de autoconceito nas relações interpessoais e na moral. Resultados similares foram constatados por Gabelko, Roth e Worrell (1997) em que o autoconceito global e atlético é mais elevado nos homens, enquanto as mulheres pontuam melhor no autoconceito social.

Também Carmona, Gómez e Ortega (2010), num estudo de diferenças de autoconceito junto de adolescentes do Ensino Secundário, verificaram que os meninos apresentavam níveis de autoconceito superior nas dimensões emocional, físico, social e global, enquanto as meninas pontuam mais elevado nas dimensões familiar e académica. Estes autores avançaram a necessidade de realizar estudos mais aprofundados dessas diferenças com amostra de adultos. Por outro lado, Vicente et al. (2015) usando o SDQII, verificaram que no autoconceito verbal, aparência física, sinceridade/honestidade e autoestima as meninas superam os meninos, que se posicionaram melhor no autoconceito matemático, habilidades físicas, estabilidade emocional e relações com os pais. Utilizando uma escala de autoconceito físico (CAF) para adolescentes, Bustos, Jordán, Martí e Hernández (2011), verificaram que as mulheres pontuam mais elevado do que os homens em todas as dimensões da escala, com maior destaque nas dimensões de força e na dimensão de habilidade desportiva.

Relativamente às diferenças no autoconceito em função da idade, os mais novos apresentam níveis elevados de autoconceito do que os mais velhos sobretudo na dimensão académica (Faria & Azevedo, 2004). Por outro lado, Pauriyal et al. (2010), verificaram que nos rapazes não existem diferenças tomando o autoconceito global, enquanto nas raparigas o autoconceito evolui com a idade. Mais ainda, as diferenças de género foram constatadas nas idades inferiores enquanto na amostra de adolescentes mais velhos não foram registadas tais diferenças. De acordo com os estudos de Véliz-Burgos (2010), os adultos apresentam níveis de autoconceito superior aos adolescentes, principalmente no autoconceito familiar. No estudo de Faria e Santos (2006), constataram que os estudantes mais velhos apresentam níveis superiores de autoconceito social. Por outro lado, Véliz-Burgos e Urquijo (2012), constataram que os estudantes mais velhos apresentam um autoconceito ligeiramente superior em comparação com os adolescentes, enquanto os estudantes mais novos apresentam um autoconceito físico superior aos mais velhos. Estudo de Marjoribanks e Mboya (2001), verificaram que as mulheres mais novas apresentam autoconceito superior na aparência física, habilidades musicais, relações com os pares, enquanto as mais velhas pontuam melhor na estabilidade emocional.

### **3.10 Considerações finais**

O autoconceito é um constructo que não reúne consensos na sua definição e avaliação, sendo que a sua abordagem varia em função das perspectivas teóricas assumidas pelos investigadores. Contudo há um consenso de que o autoconceito sofre modificações desde a infância até à idade adulta e, desta forma, vai assumindo diferentes pesos ao longo desse processo evolutivo dos indivíduos. Por outro lado, apesar do início o autoconceito assumir uma perspectiva unidimensional na sua avaliação, na atualidade há um consenso de que este constructo é de natureza multidimensional. Mesmo assim, persistem as dúvidas sobre as dimensões que compõem o autoconceito, divergindo os instrumentos de avaliação do constructo em termos das dimensões que avaliam.

Tradicionalmente o autoconceito recebeu maior atenção na infância e adolescência. Na atualidade, além da infância e adolescência, um volume expressivo de estudos tem centrado a sua atenção na transição para o Ensino Superior. Esta etapa de transição e desenvolvimento de jovem adulto é uma fase que vários autores reconhecem como sendo uma etapa de muitos desafios e transformações na definição da identidade e conquista de maior autonomia. Com efeito, essas mudanças são acompanhadas de flutuações na perceção que os jovem-adultos têm de si mesmos, sendo que o autoconceito surge como variável moderadora do ajustamento e sucesso académico desses estudantes.

Neste capítulo descrevemos alguns estudos que evidenciam alguma associação entre o autoconceito e o desempenho escolar. Em particular, a maioria destes estudos evidenciam a relevância da dimensão académica do autoconceito no desempenho escolar, sendo esta dimensão aquela que avalia as competências cognitivas e escolares dos estudantes.

Por último, foram apresentados alguns estudos diferenciais relativamente ao autoconceito. Por exemplo, a maioria dos estudos sobre as diferenças de género no autoconceito não têm constatado diferenças com significância estatística. Entretanto, em domínios específicos, estas diferenças surgem, ora a favor dos homens, ora a favor das mulheres. Por outro lado, tomando as diferenças em função da idade, os estudos mostram que algumas dimensões do autoconceito são mais valorizadas na infância e adolescência enquanto outras assumem maior relevância nos jovens-adultos, justificando uma maior investigação em torno dos contextos de vida e dos processos associados ao desenvolvimento do autoconceito na vida dos indivíduos, nomeadamente nas faixas escolares pela importância atribuída à escola.

## **CAPÍTULO 4**

### **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO**

#### **4.1 Introdução**

Ao longo deste capítulo iremos apresentar os principais estudos conduzidos para a construção do questionário multidimensional de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. O referido estudo partiu de uma consulta a vários instrumentos para avaliação do autoconceito, procurando analisar a dimensionalidade dos instrumentos e o número dos itens. Para o estudo inicial foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas a uma pequena amostra de estudantes universitários, solicitando que respondessem à pergunta “Quem sou eu?”. Trata-se de um instrumento clássico desenvolvido por Gordon (1968), solicitando que cada estudante fornecesse 20 porções de respostas a esta única questão.

Com os resultados das entrevistas conduzidas junto dos estudantes avançámos para a análise seguindo a dupla categorização sugerida por este autor (tomando a tendência das respostas enquanto positivas ou negativas, depois procedemos a uma análise do conteúdo dessas respostas procurando enquadrar cada conteúdo numa categoria do *self*). Desse processo resultou a organização das dimensões do autoconceito e a organização dos itens tomando o conteúdo das respostas fornecidas.

Posteriormente, após consulta de especialistas e juízes, conduzimos estudos quantitativos com o objetivo de explorar a estrutura fatorial da escala. Com efeito, foram conduzidos cinco estudos quantitativos e qualitativos. Neste processo as dimensões de gestão de emoções e sentimentos e a dimensão de autoestima não emergiram com suficiente estabilidade, passando de 7 dimensões iniciais para 5 dimensões na fase final. Ao longo dos cinco estudos quantitativos fomos alterando os itens nas dimensões da escala, principalmente na dimensão de autoconceito social, autoconceito académico e autoconceito físico tendo em conta a emergência de alguns itens bastante fortes nestas dimensões.

Assim, na apresentação dos resultados do estudo começamos por descrever i) os estudos qualitativos obtidos através de entrevistas semiestruturadas junto de 15 estudantes da Universidade Pedagógica na Beira, e ii) estudos qualitativos com pequenas amostras e um estudo final da escala com 250 estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique.

## 4.2 Motivação para a construção de uma escala de autoconceito

Em avaliação psicológica a construção e/ou adaptação de um instrumento de avaliação de constructos psicológicos exige o reconhecimento das características dos sujeitos e das condições socioculturais em que esses indivíduos vivem, tais condições influenciam a forma como percebem e respondem ao questionário. Especificamente, na avaliação do autoconceito, torna-se essencial considerar este aspeto porque o desenvolvimento do indivíduo não pode ser compreendido fora do contexto das suas vivências (Campira et al., 2014a, b), sendo igualmente uma forma de respeitar a diversidade sociocultural moçambicana nas suas expressões regionais e locais (Campira & Araújo, 2012).

A opção pela construção de uma escala de autoconceito para o contexto universitário em Moçambique explica-se primeiro pela escassez de instrumentos para avaliar este constructo no ES em Moçambique. Por outro lado, os vários instrumentos de avaliação do autoconceito desenvolvidos a nível nacional e internacional têm-se centrado na infância e na adolescência, junto de estudantes do ensino primário e secundário. A saber, o *Self Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter (Faria, 2005; Peixoto, 2003), a EACA - Escala de Autoconceito para Adolescentes moçambicanos (Campira, Araújo, & Almeida, 2013), o *Piers-Harris children's self concept scale* (Veiga, 2006), o *Self Description Questionnaire* –SDQI e II, (Marsh, 1988). Por sua vez, para o nível universitário conhece-se poucos instrumentos, como o *Self Description Questionnaire* –SDQIII (Marsh & O’Niell, 1984, adaptado ao contexto português por Faria & Fontaine, 1992); a Escala de Autoconceito Estatístico (Silva & Vendramini, 2005) e o AF5 (Garcia & Musuti, 2001).

Considerando a adaptação do *Piers-Harris children's self concept scale* realizada por Veiga (2006) para a população portuguesa, quando usada no contexto moçambicano apresenta muitas dificuldades, levando-nos à necessidade de construção de um novo instrumento de avaliação do autoconceito que respondesse às especificidades culturais de estudantes moçambicanos (Campira et al., 2013). Pelas razões acima descritas o principal objetivo desta tese é a construção e validação do instrumento que avalia o autoconceito dos estudantes universitários de Moçambique. Apresentaremos de seguida os principais momentos e as decisões tomadas em cada fase do processo de construção da respetiva escala.



#### **4.2.1 Estudo Qualitativo**

Para o primeiro estudo de construção da escala de autoconceito (estudo qualitativo) foram realizadas 15 entrevistas com estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique, delegação da Beira dos cursos de Psicologia Educacional, Ensino Básico, Educação de Infância, Administração e Gestão Escolar, Matemática e Física. Destes estudantes, 9 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As entrevistas foram conduzidas partindo de uma pergunta aberta: “Quem sou eu?”. O objetivo era recolher as verbalizações dos estudantes sobre as perceções e a descrição que fazem de si mesmos. Os estudantes responderam por escrito, descrevendo os atributos ou as perceções que têm de si mesmos. Durante esta tarefa de autoavaliação reforçamos o carácter voluntário da participação no estudo, expondo o objetivo desta atividade de autoavaliação e garantindo a confidencialidade e o anonimato no tratamento das informações. As entrevistas foram concedidas no tempo extracurricular, num espaço devidamente organizado e preparado para o efeito, após a aceitação do convite para a participação. Depois das entrevistas seguiu-se a categorização das respostas em função do polo positivo e o polo negativo tomando o critério de Gordon (1968), atendendo às seguintes categorias:

- a) Fortemente negativo, um problema ou vergonha para o respondente;
- b) Moderadamente negativo, moderadamente desagradável;
- c) Neutro ou não passível de avaliação;
- d) Moderadamente positivo, um ponto agradável;
- e) Fortemente positivo, uma fonte de satisfação ou orgulho para o respondente.

Seguidamente, e atendendo aos objetivos deste estudo, categorizamos as respostas incluindo-as nas categorias: a) negativo; b) moderado e c) positivo. Na Tabela 4.1 apresentamos o exemplo desta categorização.

Tabela 4.1

*Exemplo de Categorização das Respostas em Função do Polo Positivo ou Negativo*

Conteúdo da unidade codificável	Negativo	Neutro	Positivo
“Sou alegre.”			X
“Apesar de me irritar facilmente.”	X		
“Considero-me social.”			X
“...dou-me facilmente com as pessoas.”			X
“Gosto de saber quem são os outros.”			X
“Não levo a vida muito sério.”	X		
“Quando tenho teste não fico muito preso por isso.”	X		
“Sou um pouco estudiosa, não muito.”	X		
“Eu não gosto de estudar todo o momento.”	X		
“Gosto de me dar tempo de relaxar.”			X
“Sinto que sou forte.”			X
“...por isso estou aqui mesmo diante das dificuldades.”			X
“Acho que sou divertida.”			X
“Se sentem confortáveis com a minha companhia.”			X
“Fico muito angustiada.”	X		
“Gosto da minha família.”			X
“Não me simpatizo com pessoas falsas.”	X		
“Sou religiosa...”			X
“...posso até não seguir os mandamentos.”	X		
“...mas vou a igreja e acredito em Deus.”			X
“O que acontece na vida é graças a Deus.”	X		

Após o exercício de classificação do conteúdo em função do polo (positivo ou negativo), calculamos as respectivas frequências. Na Tabela 4.2 apresentamos as frequências de cada categoria.

Tabela 4.2

*Categorização das respostas dos estudantes em função do pólo positivo ou negativo*

Participante	Negativo		Neutro		Positivo		Total
	N	%	N	%	N	%	
1	35	43.8	3	3.8	42	52.5	80
2	14	20.3	5	7.2	50	72.5	69
3	24	45.3	8	15.1	21	39.6	53
4	11	18.0	4	6.6	46	75.4	61
5	25	45.5	1	1.8	29	52.7	55
6	19	36.5	4	7.8	29	55.8	52
7	22	44.9	2	4.1	25	51.0	49
8	20	33.3	3	5.0	37	61.7	60
9	16	32.0	2	4.0	32	64.0	50
10	23	45.1	2	3.9	26	51.0	51
11	6	13.0	4	8.7	36	78.3	46
12	10	24.4	2	4.9	29	70.7	41
13	4	9.5	4	9.5	34	81.0	42
14	6	15.0	2	5.0	32	80.0	40
15	9	22.5	3	7.5	28	70.0	40
Total	244		49		498		791
%	30,8		6,2		63		100

Observando a Tabela 4.2 verifica-se que as respostas dos 15 estudantes entrevistados tendem para o polo positivo, chamando desde já a atenção para uma descrição tendencialmente positiva de si mesmo. Esta situação foi tomada em consideração posteriormente, na formulação dos itens da escala, contrariando os resultados da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Moçambique, EACA (Campira et al., 2013) que apresentam uma tendência acentuada de itens formulados pela negativa na respetiva escala.

Em segundo lugar, procedemos à categorização de todas as repostas em unidades de conteúdo. Isto é, cada um dos números poderia ser codificável em mais do que uma unidade de conteúdo codificável) atendendo ao seguinte sistema de categorias proposta por Gordon (1968):

- a) **Características atribuídas pela sociedade** – são características referentes a categorias sociais conferidas desde o nascimento e que permanecerão com o indivíduo ao longo da sua vida. São características “estruturais” que posicionam o indivíduo em diversos eixos diferenciadores na sociedade.
- b) **Papéis sociais e de vida** – elementos referentes a papéis sociais ou de identidade social, sobre os quais o indivíduo terá algum tipo de controlo. Estas características têm de ser associadas a uma escolha, isto é, o indivíduo terá

escolhido pertencer a estas categorias ou tipos sociais de forma voluntária, ou pelo menos poderá ser tido como responsável pela sua participação nestas categorias.

- c) **Identificação abstrata** – características mais privadas e abstratas do que as anteriores. A primeira categoria coloca o indivíduo como um ser único, com existência. A segunda categoria coloca o indivíduo num grupo sem relações identificáveis entre os seus membros. A terceira categoria associa a pessoa com algum sistema de ideias relativamente compreensivo, ideológico, filosófico, religioso ou mesmo político.
- d) **Interesses e atividades** – reporta gostos e preferências, preocupações intelectuais, atividades artísticas e outras atividades.
- e) **Referências materiais** – nesta categoria o corpo ou objetos externos ao *self* são assumidos como elementos de identificação do indivíduo.
- f) **Sentidos do self** – reportam níveis de funcionamento pessoal, que vão além de características discretas.
- g) **Características pessoais** – apontam características mais gerais que se referem ao modo típico de funcionamento do indivíduo.
- h) **Significados externos** – diz respeito a características da impressão que o indivíduo percebe causar nos outros, ou na situação de teste. Impressões ou atitudes dos outros face ao indivíduo.

Apresentamos na Tabela 4.3, o exemplo da classificação do conteúdo das descrições de si mesmos dos estudantes universitários de Moçambique.

Tabela 4.3

*Exemplo de Classificação do Conteúdo das Respostas dos Estudantes*

Exemplos de classificação
01. Confiante no futuro ( <i>estilo psicológico</i> ), sou estudante ( <i>situação de estudante</i> ), jovem e solteira ( <i>idade/papel de parentesco</i> ).
02. Não tenho muitas convívências ( <i>estilo interpessoal</i> ), não gosto de me meter na discoteca, passeios e outras diversões ( <i>gostos e preferências</i> ).

03. Acho que sou calma e sem muito divertimento (*estilo interpessoal*). Tenho dificuldade em falar ao público, quer dizer onde há muita gente (*sentido de competência/estilo interpessoal*).

04. Sou fechada, introvertida (*estilo interpessoal*). Tive uma educação rígida, os meus pais (*papel de parentesco*) não permitiam que alguns amigos chegassem em casa (*estilo interpessoal*).

05. As pessoas dizem que sou fechada e cínica (*estilo interpessoal*). Eu não concordo muito (*sentido de autodeterminação*), mas porque frequentemente falam, passo a acreditar (*estilo interpessoal*).

Depois desta categorização do conteúdo seguiu-se a estatística desta categorização que apresentamos na Tabela 4.4.

Tabela 4.4

*Classificação do Conteúdo das Descrições de Si de Estudantes Universitários Moçambicanos*

Categoria	Subcategorias	N	%
Características atribuídas a sociedade	01 Sexo (homem, rapaz)	09	0.9
	02 Idade	20	1.9
	03 Nome	02	0.2
	04 Herança racial ou étnica	02	0.2
	05 Categoria religiosa	05	0.5
Papéis sociais e de vida	06 Papel de parentesco	39	3.7
	07 Papel profissional	07	0.7
	08 Papel de estudante	25	2.4
	10 Estatuto social	04	0.4
	11 Territorialidade	04	0.4
	12 Membro de um grupo	08	0.8
Identificação abstrata	13 Existencial, individuação	06	0.6
	14 Membro de uma categoria abstrata	03	0.3
	15 Referências ideológicas e relativas a crenças	33	3.1
Interesses e atividades	16 Gostos e preferências (gosto por arte, rock)	194	18.4
	17 Preocupações intelectuais	50	4.7
	18 Atividades artísticas (dançarino, pintor, músico)	11	1.0
	19 Outras atividades	06	0.6
Referências materiais	20 Posses, recursos	12	1.1
	21 Self físico, imagem corporal	46	4.4

Sentido do self	22	Sentido de valor moral (respeito-próprio, pecador, mau)	69	6.5
	23	Sentido de autodeterminação (esforçado, ambicioso)	39	3.7
	24	Sentido de unidade	20	1.9
	25	Sentido de competência (inteligente, talentoso, criativo)	76	7.2
Características pessoais	26	Estilo interpessoal (simpático, amigável, justo)	244	23.1
	27	Estilo psicológico (triste, animado, sonhador, deprimido)	93	8.8
Significados externos	28	Juízos amputados aos outros	16	1.5
	29	Referências situacionais (cansado, aborrecido)	14	1.3
Total			100	

Como se pode observar na Tabela 4.4 as categorias: Características pessoais ( $f = 337$ ; 31.9%); Interesses e atividades ( $f = 261$ ; 24.7%); e Sentido do *self* ( $f = 204$ ; 19.3%) são as mais expressivas nas respostas dadas pelos estudantes. Assim para a fase preliminar assumimos as frequências ( $f$ ) iguais ou superior a 20 para a definição das dimensões teóricas do autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. Neste sentido, foram encontradas sete (7) categorias ou dimensões de autoconceitos mais relevantes para os estudantes universitários de Moçambique, a saber:

- a) **Dimensão académica ou intelectual** - inclui verbalizações com ideias ou atitudes em relação à escola, por exemplo, persistência ou dedicação aos estudos.
- b) **Dimensão social ou interpessoal** - apresenta formulações que expressam a relação do indivíduo com os outros (família, amigos e colegas, quer no contexto escolar, como no contexto familiar);
- c) **Gestão de emoções e sentimentos** - descrevem a capacidade que o estudante tem de gerir as emoções e os seus sentimentos na relação com os outros;
- d) **Dimensão de autoestima**- expressa o sentimento de satisfação consigo mesmo, o auto-valor que sente como pessoa na relação consigo e com os outros;
- e) **Dimensão artística** - descreve o gosto e competência artística do indivíduo e o gosto pela arte;
- f) **Dimensão religiosa ou espiritual**- expressa as crenças espirituais ou religiosas e a forma como estas afetam o comportamento do indivíduo no seu quotidiano;
- g) **Dimensão física**- reporta itens que avaliam a competência física como a forma, a aparência física e os cuidados com a saúde física.

A escala piloto (versão I) de avaliação do autoconceito para estudantes universitários de Moçambique foi composta por 77 itens distribuídos por 7 dimensões, cada dimensão contendo 11 itens formulados tanto pela positiva, como pela negativa com maior tendência para itens formulados pela positiva (cf. Tabela 4.2). Estes itens foram organizados a partir dos discursos formulados pelos próprios estudantes nas entrevistas concedidas. A escala é do tipo *likert* com 6 opções de respostas que varia entre 1 (absolutamente em desacordo) e 6 (absolutamente de acordo). Na fase inicial do estudo quantitativo participam 151 estudantes da Universidade Pedagógica na cidade da Beira, sem descriminar o ano de frequência dos estudantes.

#### **4.2.2 Estudos quantitativos da escala de autoconceito**

A construção da escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique percorreu cinco estudos quantitativos e alguns estudos qualitativos junto de estudantes e especialistas ou juízes. Apresentamos agora os estudos realizados assim como os resultados e as decisões tomadas em cada momento de pesquisa.

##### **4.2.2.1 Estudo Quantitativo 1**

No primeiro estudo piloto da análise quantitativa para a construção e validação da escala de autoconceito universitário participaram 151 estudantes com idades compreendidas entre 19 e 58 anos ( $M = 28.05$ ;  $DP = 6.53$ ). Destes, 62.9% são do sexo feminino e os restantes 37.1% do sexo masculino distribuídos por diferentes cursos da Universidade Pedagógica, delegação da Beira, dos quais 30.5% frequentando o segundo ano, 37.5% frequentando o terceiro ano e 29.1% frequentando o quarto ano.

Antes da análise fatorial realizamos dois testes, o  $KMO = .648$  e o teste de esfericidade de Bartlett's = 5588.249,  $p < .00$ . Os dados estatísticos indicam a possibilidade de avançarmos com a análise fatorial. Solicitamos também o método de extração através do método de componentes principais tendo fixado os 7 fatores teoricamente previstos. Também foi assumida, nesta fase inicial do estudo, a saturação mínima de .30 dos itens, assim como uma rotação *varimax*. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 4.5.

Tabela 4.5

*Análise Fatorial do Estudo 1*

	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
38- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	.73						
12- Sou uma pessoa com compreensão e sensibilidade artística	.72						
45- Considero-me competente no domínio das artes	.72						
7- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	.69						
32- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	.69						
62- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	.59						
37- Faço exercícios físicos com facilidade	.53						
65- Interesse-me pela arte (por exemplo: música, dança, pintura, etc.)	.52						
16- Sou reconhecido(a) no meu valor pelos colegas e amigos	.47						
17- Gosto de conhecer as artes e as tradições culturais de outros povos	.46					-.32	
68- Sinto que sou procurado(a) pelos meus colegas para os apoiar	.41						
59- Sinto que posso ser um dos melhores estudantes da minha turma	.37						
4- Em relação aos meus colegas, sinto-me bem-sucedido(a) na vida	.37						.36
22- Gostava de aprofundar a área artística na minha vida profissional	.37						
25- Sou um(a) dos primeiros(as) a ser convidado(a) pelos colegas para convívios	.31						
18- Preocupo-me em andar limpo(a) e asseado(a)		.70					
11- Tenho capacidades suficientes para concluir o meu curso com sucesso		.61					
33- Tenho boas capacidades de relacionamento com amigos e colegas		.60					
36- Sou capaz de controlar as minhas emoções quando necessário		.58					
49- Esforço-me por estudar para aprender mais		.57					
26- Considero-me forte diante de situações stressantes		.57					
35- Acredito na existência de Deus/Deuses		.50					
8- Gosto de ter momentos de reflexão e paz interior		.50					
29- Sinto-me uma pessoa com valor		.49	.35				
73- Acredito nas minhas capacidades intelectuais		.48	.42				-.34
15- Tenho facilidade em me relacionar com novos colegas		.45					
72- Faz-me bem escutar músicas ou ver exposições de arte		.44	.40				
28- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos	.38	.43					
39- Os(as) professores(as) reconhecem as minhas capacidades escolares	.40	.43					
1- Sou capaz de compreender os detalhes das matérias que estudo		.34					
46- É importante para mim ter amigos(as) de outras províncias ou países							
75- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente			.72				
19- Considero-me um(a) estudante(a) inteligente			.61				
70- Sinto-me bem com o corpo que tenho		.41	.54				
43- Considero-me uma pessoa fisicamente elegante			.52				
6- Os meus amigos(as) falam bem da minha aparência física			.51				.39
30- Sinto-me uma pessoa saudável			.51				



61- Sinto que tenho um corpo bonito	.48		-.38
47- Considero-me uma pessoa feliz	.30	.45	.31
71- No geral, acho que tenho muitas coisas de que me orgulhar	.33	.41	
13- Sinto-me uma pessoa forte fisicamente	.33	.40	
53- Sinto-me feliz com o percurso da minha vida até ao momento atual		.39	
51- Sou por natureza uma pessoa corajosa		.37	
76- Sinto-me satisfeito(a) com as amizades que tenho		.37	
74- Considero-me uma pessoa calma		.34	
52- Gosto de me ver ao espelho		.34	
9- Sou apreciado(a) positivamente pela minha família	.31	.32	
23- Tenho uma visão negativa de mim mesmo		.70	
58- Irrito-me facilmente, mesmo sem saber a causa		.65	
21- Considero-me impaciente com as outras pessoas		.63	
54- Na maior parte das vezes, não gosto de estudar as matérias escolares		.55	
63- Tenho dificuldade de falar em público		.53	.35
44- Sinto que sou uma pessoa demasiado teimosa		.53	
10- Tenho dificuldades em fazer novos amigos		.52	
77- Sou indiferente aos assuntos da religião		.52	
31- Considero-me uma pessoa nervosa		.45	
20- <i>Acredito na influência dos meus antepassados na minha vida</i>			
48- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento		.69	
60- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião		.68	
5- Considero-me uma pessoa religiosa	.36	.47	
41- Recorro à vida espiritual para me afastar de vícios		.44	
27- Algumas coisas acontecem na minha vida por intervenção divina		.42	
50- Sou capaz de tocar algum instrumento musical		.39	
40- Tenho um(a) amigo(a) especial em quem posso confiar		.36	
14- Não guardo remorsos comigo mesmo(a)	.30	.34	
66- Gostava de ser diferente do que sou para melhor			.69
2- Normalmente sou uma pessoa ansiosa		-.37	.56
67- Tenho medo do que me possa vir a acontecer			.54
24- Existem coisas no meu corpo que gostaria de mudar			.46
55- Respeito as crenças e valores espirituais das outras pessoas			-.36
34- <i>Às vezes tenho dificuldade em terminar a tempo as atividades escolares</i>			
56- Reconheço que existem colegas que não gostam de conversar comigo			.49
3- Sinto que sou uma pessoa agradável com os outros			.47
69- Gosto de frequentar lugares sagrados	.31	.44	-.47
64- Tenho capacidade de fixar os conteúdos que aprendo			-.39
57- Sinto que os outros estão desiludidos comigo		.38	.38
42- <i>Olhando para trás, sinto que tomei más decisões na minha vida</i>			

Observando os resultados apresentados na Tabela 4.5, verifica-se que muitos itens aparecem misturados, mas algumas dimensões emergem como: dimensão artística,

dimensão espiritual, dimensão física e a dimensão académica ou intelectual. Já as dimensões de gestão de emoções e sentimentos, dimensão da autoestima e a dimensão interpessoal ou social não aparecem com clareza nesta análise fatorial. Nota-se também quatro itens com saturação abaixo de .30 (itens 46, 20, 34 e 42) e muitos itens aparecem saturados em mais de um fator. Mais ainda, os itens que mais se deslocam dos seus respetivos fatores (2, 10, 20, 27, 23, 31, 34, 41, 42, 44, 54, 56, 57, 63, 66 e 77) estão formulados pela negativa. Neste sentido decidimos reformular todos estes itens pela positiva, dando uma atenção especial à dimensão de gestão de emoções e sentimentos, à dimensão interpessoal e à dimensão da autoestima, pois além dos itens aparecerem misturados nos outros fatores, não emergem nesta análise com clareza (cf. Tabela 4.6).

Tabela 4.6

*Itens Modificados ou Acrescentados da Escala de Autoconceito*

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
Dimensão artística	Sinto que tenho alguma vocação artística.
Dimensão física	Sinto-me uma pessoa fisicamente forte.
	Sinto que sou uma pessoa fisicamente saudável.
	Há pessoas que falam bem da minha aparência física.
Dimensão académica	Os(as) meus(minhas) colegas elogiam as minhas qualidades intelectuais.
	Procuo compreender os detalhes da matéria que aprendo.
	Os(as) meus(minhas) colegas da turma gostam de estudar e aprender comigo.
Dimensão religiosa ou espiritual	Acredito que posso comunicar com os meus antepassados.
	Recorro à vida espiritual para resolver alguns dos meus problemas.
	Sinto a importância de assuntos religiosos para a minha vida.
Dimensão social ou interpessoal	Sinto que sou uma das pessoas mais próxima dos meus(minhas) amigos(as).
	Sinto que a minha família tem-me apoiado nas minhas atividades.
	Os(as) meus (minhas) colegas gostam de conversar comigo.
	Sinto que tenho habilidades de falar em público.
	Sinto que sou uma pessoa valorizada pelos(as) colegas.
Dimensão de autoestima	Em parte, considero-me uma pessoa realizada.
	Se me deixassem mudar, não mudaria nada em mim.
	Tenho uma visão positiva de mim mesmo como pessoa.
	Sinto que os outros estão orgulhosos de mim.
	Do momento, sinto-me feliz com a família que tenho.

Dimensão de gestão de emoções e sentimentos	Considero-me uma pessoa com estabilidade emocional.
	Sou por natureza uma pessoa confiante na vida.
	Normalmente sou uma pessoa menos ansiosa.
	Não guardo mágoas comigo mesmo(a).
	Sou otimista quanto ao que me possa vir acontecer.
	Sinto que sou uma pessoa menos teimosa.

#### 4.2.2.2 *Estudo Quantitativo 2*

Os resultados do estudo 1 sugeriram a reformulação dos itens olhando principalmente para os três fatores que não emergem com clareza na análise anterior e avançar para o estudo 2, tendo reduzido o número de itens de 77 do primeiro estudo para 56 itens no segundo estudo. De salientar que a decisão de reduzir o número de itens por dimensão deveu-se à constatação de que nos últimos itens, talvez por cansaço, não funcionavam tão bem. Com efeito, asseguramos que cada dimensão tenha 8 itens, tendo em conta a estabilidade de algumas dimensões do autoconceito, mantendo o formato de respostas com 6 opções, variando de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo).

Os resultados do segundo estudo são apresentados a seguir através de uma nova análise fatorial. A dimensão de Gestão de emoções e sentimentos voltou a apresentar instabilidade por isso não aparece nesta segunda análise. Assim, de 7 dimensões iniciais passamos a apresentar 6 dimensões no segundo estudo.

Neste segundo estudo participaram 150 estudantes, nomeadamente, 50 estudantes dos cursos de Educação de Infância (33.30%), 20 do Português (13.30%) e 17 dos cursos de Psicologia e de Francês (11.30%). A amostra é composta na sua maioria por 86 estudantes do 3º ano (57.30%) e 33 estudantes do 4º ano (22%), sendo fraca participação de estudantes do 1º ano, apenas 30 estudantes (20%) e 1 estudante do 2º ano (7%). Participaram também do estudo 95 estudantes do sexo feminino, o equivalente a 63,34% e 55 do sexo masculino, que correspondem a 36,66%. As idades variam entre 18 a 59 anos de idade ( $M = 28.14$ ;  $DP = 8.50$ ). Os resultados da análise fatorial realizada são apresentados na Tabela 4.7.

Tabela 4.7

## Extração da Estrutura Fatorial dos 56 Itens da Escala

Item	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
20- Tenho capacidade de fixar os conteúdos que aprendo	.69					
37- Relaciono-me facilmente com novos colegas e amigos	.66					
34- Sinto que sou uma pessoa conhecida entre amigos e colegas	.65					
38- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades intelectuais	.63	.33				
40- Sou uma pessoa com facilidade de fazer amizades	.60					
28- Sou convidado(a) pelos colegas para os ajudar	.60	.35				
22- Considero-me uma pessoa social na interação com os outros	.59					.44
25- Sinto que sou uma pessoa com muitas amizades	.57					.31
31- Procuro compreender os detalhes da matéria que aprendo	.51					
12- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversar	.47					
30- Sinto que sou uma pessoa fisicamente saudável	.45				.36	
33- Tenho uma imagem positiva de mim mesmo como pessoa	.42				.31	
19- Sinto-me uma pessoa fisicamente forte	.39				.37	
23- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas		.77				
18- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas		.75				
35- Sinto que tenho alguma vocação artística		.74				
13- Considero-me competente no domínio das artes		.73				
29- Utilizo a arte para expressar a minha identidade		.72				
7- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas		.67				
1- Sou uma pessoa com compreensão e sensibilidade artística		.56				
8- Sinto que tenho um corpo bonito			.81			
2- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente			.68			
9- Sinto que posso ser um dos melhores estudantes da minha turma			.64			
14- Sinto-me bem com o corpo que tenho			.60			.31
36- Há pessoas que falam bem da minha aparência física	.41		.42			
6- Sinto que tenho boas relações com os colegas			.32			
39- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento				.73		
10- Considero-me uma pessoa religiosa				.69		
4- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião				.62		
16- Gosto de frequentar lugares sagrados				.59		
26- Acredito na existência de Deus/Deuses				.44		.34
5- Considero-me uma pessoa feliz					.70	
11- Sinto-me feliz com o percurso da minha vida até ao momento atual					.65	
21- Sinto que estou bem comigo mesmo	.31				.52	
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais					.31	
3- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos				.30	.31	
27- Sinto que sou membro importante da minha família						.52
32- Sinto a importância de assuntos religiosos para a minha vida				.48		.50
17- Sinto que sou uma pessoa com valor próprio						.47
24- Preocupo-me em andar limpo(a) e asseado(a)					.31	.42

Com os resultados deste estudo a apresentar ainda alguma dificuldade no agrupamento dos itens nas respectivas dimensões, nota-se que no primeiro fator agrupam-se os itens de quase todas dimensões, nomeadamente, autoestima, autoconceito social, autoconceito académico e autoconceito físico. Mais ainda, muitos itens continuam a saturar em mais de um fator excetuando a dimensão artística que mostra ser a dimensão mais forte seguida da dimensão religiosa. Recorda-se que neste estudo foi retirada a dimensão de gestão de emoções e sentimentos tendo ficado apenas 6 dimensões em estudo.

Com esses resultados, pelo menos conseguimos fixar os itens mais fortes em cada dimensão. Assim, avançamos para mais um estudo procurando especificar ainda os itens das dimensões que não emergem com estabilidade nos sucessivos estudos realizados até então. Os resultados do terceiro estudo são apresentados de seguida no terceiro estudo.

#### 4.2.2.3 *Estudo Quantitativo 3*

Neste estudo participaram 303 estudantes sendo 197 (64.7%) do sexo feminino e 107 (35.3%) distribuídos em 124 para o 1.º ano (40.9%); 35 do 2.º ano (11.6%); 79 do 3.º ano (26.1%) e 64 estudantes do 4º ano (21.4%). Assim, participaram neste estudo estudantes de 9 cursos, sendo maior a percentagem do curso de Educação de Infância com 118 estudantes (38.9%), e de seguida 46 estudantes do curso de Psicologia (15.2%), 33 do curso de Química (10.9%), 29 do curso de Português (9.6%), 29 do curso de Ensino Básico (9.6%), 20 do curso de História (6.6%), 17 do curso de Ciências da Educação (5.6%), 10 do curso de Biologia (3.3%) e, por fim, 1 estudante do curso de Geografia (0.3%). A idade mínima dos estudantes é de 16 anos e máxima de 59 ( $M = 29.6$ ;  $DP = 8.3$ ). Os resultados deste estudo são apresentados na Tabela 4.8.

Tabela 4.8

#### *Estrutura Fatorial da Terceira Aplicação*

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
17- Sinto que sou uma pessoa com valor	.73					
36- Considero que tenho boa aparência física	.68					
12- Sinto que tenho um corpo bonito	.66					
35- Tenho uma imagem positiva de mim mesmo como pessoa	.61					
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho	.60					
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente	.54					
29- Sinto que sou membro importante da minha família	.52					

23- Sinto que estou bem comigo mesmo	.49	
27- Considero-me um (a) bom(oa) estudante(a)	.41	
24- Sinto-me uma pessoa fisicamente forte	.41	
30- Sinto que sou uma pessoa fisicamente saudável	.41	
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades		
21- Tenho capacidade de entender com facilidade os conteúdos que aprendo		
19- Considero-me competente no domínio das artes	.77	
31- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	.75	
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	.75	
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	.75	
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	.71	
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	.70	
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	.80	
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	.75	
10- Considero-me uma pessoa religiosa	.75	
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida	.64	
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	.62	
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas	.69	
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos	.65	
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas	.63	
32- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversas	.55	
8- Sinto-me incluído(a) no meu grupo de colegas	.47	
9- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos	.74	
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais	.64	
3- Sinto que posso ser um(a) estudante(a) com bom rendimento escolar	.57	
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares	.46	
11- Sinto-me feliz com o percurso da minha vida até ao momento atual		.58
34- Acredito na existência de Deus/Deuses	.47	-.54
5- Considero-me uma pessoa feliz		

Realizada essa análise fatorial pode-se observar que muitos itens continuam misturados no fator 1, verifica-se também que os itens da autoestima, o autoconceito mais global, são os que aparecem com frequência nas outras dimensões. Sendo assim decidimos retirar esses itens da próxima análise, reduzindo os fatores para 5 (cinco) com um total de 30 itens (com a passagem de 8 para 6 itens em cada dimensão). Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 4.9.

#### 4.2.3 Estudo Quantitativo 4

O quarto estudo de construção e validação da escala de autoconceito participaram 366 estudantes com idades que variam entre 16 a 50 anos ( $M = 25.6$ ;  $DP = 7.3$ ). Destes 253 (69.1%) são do sexo masculino e 113 (30.9%) são do sexo feminino, assim distribuídos por ano: 1º ano 310 (84.7%); 2º ano 52 (14.2%); 3º ano 3 (0.8); e 4º ano (0.3%). Procuramos abranger maior número de cursos com estudantes dos primeiros

níveis, assim 13 cursos participaram do estudo sendo: Curso de Física 55 (15%); Educação visual 35 (9.6); Francês 24 (6.6); Ciências da Educação 17 (4.6%); Filosofia 39 (10.7%); Biologia 35 (9.6%); Inglês 34 (9.3%); Português 22 (6%); Administração e Gestão Escolar 16 (4.4%); Psicologia 26 (7.1%); Geologia 12 (3.3%); Informática 8 (2.2%); e Química 43 (11.7%). A seguir apresentamos os resultados deste estudo na tabela 9 recorrendo ao método de extracção de componentes principais e uma rotação *varimax*, fixando em .40 a saturação mínima dos itens.

Tabela 4.9

*Estrutura Fatorial da Quarta Aplicação*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
19- Considero-me competente no domínio das artes	.79				
31- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	.76				
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	.75				
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	.72				
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	.70				
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	.69				
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião		.78			
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento		.74			
10- Considero-me uma pessoa religiosa		.74			
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida		.68			
28- Gosto de frequentar lugares sagrados		.62			
34- Acredito na existência de Deus/Deuses		.53			
9- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos			.69		
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais			.65		
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.64		
3- Sinto que posso ser um(a) estudante(a) com bom rendimento escolar			.53		
21- Tenho capacidade de entender com facilidade os conteúdos que aprendo			.50		
27- Considero-me um (a) bom(oa) estudante (a)			.48		
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas				.71	
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos				.68	
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas				.61	
32- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversas				.59	
8- Sinto-me incluído(a) no meu grupo de colegas				.51	
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades					
12- Sinto que tenho um corpo bonito					.79
36- Considero que tenho boa aparência física					.68
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente					.62
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho					.62

Com esta análise do quarto estudo já é possível verificar que os itens se agrupam de acordo com a estrutura fatorial teoricamente prevista. De seguida vamos avançar para a análise da consistência interna dos 5 fatores: Fator I, Autoconceito artístico (6 itens); Fator II, Autoconceito religioso (6 itens); Fator III, Autoconceito académico ou intelectual (6 itens); Fator IV, Autoconceito social ou interpessoal (5 itens); e Fator V,

Autoconceito Físico (4 itens). Ficou de fora o sexto fator que seria da autoestima. De seguida apresentamos, na Tabela 4.10, os resultados da consistência interna da escala nas 5 dimensões.

Tabela 4.10

*Análise da Consistência Interna dos Itens da Escala de Autoconceito*

<b>Dimensão artística alfa = .85</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	1 – 6	4.37	1.50	.61	.83
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	1 – 6	3.90	1.64	.66	.82
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	1 – 6	4.24	1.55	.58	.83
19- Considero-me competente no domínio das artes	1 – 6	3.74	1.49	.69	.81
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	1 – 6	3.58	1.58	.64	.82
31- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	1 – 6	3.78	1.66	.61	.83
<b>Dimensão religiosa alfa = .79</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	1 – 6	4.33	1.63	.57	.75
10- Considero-me uma pessoa religiosa	1 – 6	4.71	1.41	.64	.73
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	1 – 6	4.57	1.41	.63	.74
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	1 – 6	4.42	1.50	.52	.76
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida	1 – 6	5.00	1.11	.52	.77
34- Acredito na existência de Deus/Deuses	1 – 6	5.23	1.29	.39	.79
<b>Dimensão académica alfa = .69</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
3- Sinto que posso ser um(a) estudante(a) com bom rendimento escolar	1 – 6	5.35	.87	.40	.66
9- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos	1 – 6	5.23	.97	.48	.63
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais	1 – 6	5.26	.95	.46	.64
21- Tenho capacidade de entender com facilidade os conteúdos que aprendo	1 – 6	4.77	1.05	.39	.66
27- Considero-me um(a) bom(oa) estudante(a)	1 – 6	4.94	1.03	.38	.66
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares	1 – 6	4.89	.97	.42	.65
<b>Dimensão interpessoal/social Alfa = .68</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas	1 – 6	5.08	1.20	.48	.61
8- Sinto-me incluído(a) no meu grupo de colegas	1 – 6	5.12	1.11	.29	.68
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas	1 – 6	4.60	1.38	.39	.65
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos	1 – 6	4.95	1.24	.52	.59
32- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversas	1 – 6	4.60	1.15	.48	.61
<b>Dimensão física alfa = .70</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente	1 – 6	4.37	1.39	.41	.69
12- Sinto que tenho um corpo bonito	1 – 6	4.75	1.24	.58	.58
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho	1 – 6	5.27	1.16	.45	.66
36- Considero que tenho boa aparência física	1 – 6	5.17	1.06	.53	.62



Com esses resultados das 5 dimensões de autoconceito, as suas propriedades psicométricas são bastante promissoras. As dimensões artísticas e religiosa aparecem nesta análise como sendo fatores fortes ( $\alpha > .70$ ), moderada para a dimensão física ( $\alpha = .70$ ), já as dimensões de autoconceito interpessoal e acadêmica são as dimensões mais fracas ( $\alpha < .70$ ). Face aos resultados baixos nas duas dimensões do autoconceito decidimos diversificar a amostra da nossa pesquisa e clarificar alguns itens nas dimensões com alfa mais baixo, procurando melhorar os valores de alfa nas duas dimensões.

#### **4.2.3.1 Estudo 5**

No quinto e último estudo para a construção da escala de autoconceito participaram 250 estudantes com idade média de 29.1 anos e desvio padrão de 7.7. Considerando estes alunos, 147 são do sexo feminino (58.8%) e 103 do sexo masculino (41.2%). Assim, relativamente ao ano de frequência universitária, 83 estudantes frequentam o 1º ano (33.2%), 44 frequentam o 2º ano (17.6%); 40 frequentam o 3º ano (16%) e 83 frequentam o 4º ano (33.2%). Nesta última análise participaram estudantes de 9 cursos, designadamente, 67 do curso de Educação de Infância (26.8%), 20 estudantes do curso de Ensino Básico (8%), 36 do curso de Psicologia (14.4%), 18 do curso de Ciências da Educação (7.2%), 19 do curso de Filosofia (7.6%), 27 do curso de Administração e Gestão Escolar (10.4%), 16 do curso de História (6.4%), 23 do curso de Português (9.2%) e 25 do curso de Educação Física (10%). De salientar que um número maior de estudantes, 145 estudantes, não tem outra ocupação além de estudar (58%) e 105 estudantes estudam e trabalham (42%). Nesta amostra 34% dos estudantes tiveram que mudar de residência para frequentar o ES.

#### **Análise da estrutura fatorial e da consistência interna**

Antes de efetuar a análise fatorial solicitamos dois testes que nos permitiram verificar se é possível realizar essa análise. Os testes de KMO = .836 e o teste de esfericidade de Bartlett's = 2064.39 com significado estatístico ( $p < .001$ ). Com esses resultados a indicar para a possibilidade de avançarmos com a análise fatorial fixamos a extração de 5 fatores, recorrendo o método de componentes principais e uma rotação *varimax*, fixando a saturação mínima dos itens em .50. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 4.11.

Tabela 4.11

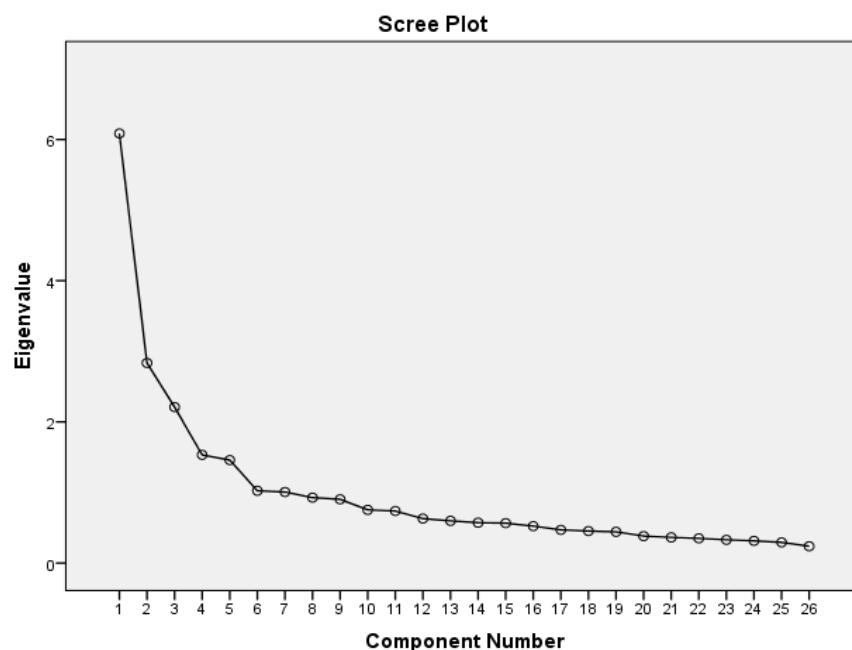
*Estrutura Fatorial do Estudo 5 com 30 Itens da Escala de Autoconceito Para Estudantes Universitário de Moçambique*

	Componentes					<i>h</i> <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	.85					.73
22- Valorizo os aspectos religiosos na minha vida	.77					.62
10- Considero-me uma pessoa religiosa	.76					.63
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	.74					.58
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	.70					.51
7- Sinto que tenho alguma vocação artística		.81				.68
19- Considero-me competente no domínio das artes		.79				.69
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas		.75				.62
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas		.72				.59
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas		.66				.52
27- Considero-me um (a) bom(oa) estudante (a) nas matérias escolares			.77			.64
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais			.70			.53
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.65			.58
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo			.60			.44
9- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos			.53			.47
12- Sinto que tenho um corpo bonito				.80		.68
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente				.77		.63
36- Considero que tenho boa aparência física				.69		.55
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho				.67		.55
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos					.75	.62
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas					.64	.42
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas					.60	.52
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades					.59	.47
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos					.52	.35
<b>Valor próprio (eigenvalues)</b>	<b>5.69</b>	<b>2.82</b>	<b>2.14</b>	<b>1.53</b>	<b>1.45</b>	
<b>Variância explicada por fator</b>	<b>23.7</b>	<b>11.7</b>	<b>8.9</b>	<b>6.4</b>	<b>6.1</b>	
<b>Variância total explicad</b>						<b>56.8%</b>

Nesta análise os itens 32 e 37 (dimensão interpessoal), 24 e 30 (dimensão física), 3 e 15 (dimensão académica ou intelectual), estando estes itens saturados nas outras dimensões, foram retirados da análise ficando a escala composta por 24 itens: dimensão

artística (5 itens), dimensão religiosa (5 itens), dimensão académica ou intelectual (5 itens), dimensão física (4 itens) e a dimensão interpessoal ou social (5 itens). Por opção decidimos retirar os itens 31 da dimensão artística, por apresentar saturação em mais de um fator, e o item 34 da dimensão religiosa, por apresentar níveis mais baixos de saturação nesta dimensão. Podemos visualizar a extração de componentes principais e os valores próprios assumidos por cada fator (*eigenvalues*) a partir do gráfico 4.1 de inflexão (teste de cotovelo).

*Figura 4.1 Representação Gráfica de Extração de Componentes Principais da Escala de Autoconceito*



O gráfico 4.1 ilustra a possibilidade de se reter os cinco primeiros fatores. Assim os itens 1, 7, 13, 19 e 25 parecem traduzir o autoconceito artístico; os itens 4, 10, 16, 22 e 28 traduzem uma preocupação com aspetos religiosos na lógica da espiritualidade; os itens 9, 15, 21, 27, 27, 33 e 38 são itens que apontam para as preocupações escolares (competência, desempenho escolar e a dedicação com os estudos); os itens 6, 12, 18, e 36 parecem expressar uma preocupação com a aparência física, mais na lógica de atração física, e os itens 2, 8, 14, 20 e 26 reportam uma preocupação com as relações interpessoais. Depois desta análise fatorial avançamos para o estudo da consistência interna dos itens e os resultados desta análise são de seguida apresentados com detalhe:

Tabela 4.12

*Análise da Consistência Interna nas Cinco Dimensões da Escala de Autoconceito*

<b>Dimensão religiosa alfa = .83</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	1 – 6	4,59	1.47	.62	.80
10- Considero-me uma pessoa religiosa	1 – 6	4,61	1.40	.65	.79
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	1 – 6	4,63	1.34	.55	.77
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida	1 – 6	5,04	1.09	.44	.80
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	1 – 6	4,59	1.45	.32	.82
<b>Dimensão artística alfa = .83</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	1 – 6	4.11	1.51	.51	.82
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	1 – 6	3.88	1.55	.68	.78
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	1 – 6	4.04	1.49	.63	.79
19- Considero-me competente no domínio das artes	1 – 6	3.78	1.38	.70	.77
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	1 – 6	3.86	1.45	.61	.80
<b>Dimensão académica = .75</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
9- Sou um(a) estudante(a) dedicado(a) aos estudos	1 – 6	5.13	.93	.52	.70
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo	1 – 6	5.15	.85	.41	.74
27- Considero-me um (a) bom(oa) estudante (a) nas matérias escolares	1 – 6	4.90	.92	.58	.68
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares	1 – 6	5.00	.86	.59	.68
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais	1 – 6	4.25	1.16	.49	.72
<b>Dimensão Física = .76</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente	1 – 6	4.54	1.35	.55	.71
12- Sinto que tenho um corpo bonito	1 – 6	4.78	1.31	.66	.64
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho	1 – 6	5.13	1.25	.49	.74
36- Considero que tenho boa aparência física	1 – 6	5.24	.97	.56	.71
<b>Dimensão Interpessoal = .70</b>					
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se item eliminado
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas	1 – 6	5.14	1,11	.35	.70
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos	1 – 6	5.10	1,07	.55	.61
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas	1 – 6	4.74	1.27	.49	.64
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades	1 – 6	5.15	1.09	.49	.64
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos	1 – 6	4.97	1.12	.43	.67

A correlação dos itens com o total em cada dimensão é superior a .30 podendo atingir em alguns casos um nível de saturação de .70 e o alfa nas cinco dimensões do autoconceito é igual ou superior a .70, limiar exigido para esse tipo de estudos (Almeida & Freire, 2007). A consistência interna nas dimensões estudadas do autoconceito é forte para o autoconceito artístico, autoconceito religioso, autoconceito académico e autoconceito físico (alfa > .70), situando-se no limiar exigido na dimensão de

autoconceito interpessoal ou social ( $\alpha = .70$ ), embora neste último caso o valor do  $\alpha$  se considere aceitável. Essa situação requer mais estudo no sentido de melhorar os índices de consistência nesta dimensão de autoconceito do nosso questionário.

Mais ainda, a dimensão de autoestima, não aparece neste questionário o que exige igualmente mais estudos procurando especificar os itens e recorrer a entrevistas com os estudantes universitários das diferentes instituições de ES. Tomando este último estudo, de validade do constructo, podemos considerar que estamos perante um instrumento de autoconceito para avaliar o autoconceito dos estudantes universitários de Moçambique, ainda que seja necessário realizar o estudo para testar a sua estabilidade. No capítulo 5 apresentamos estudos para a validade de critério ou validade externa da escala.



## **CAPÍTULO 5**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

#### **5.1 Introdução**

Este capítulo apresenta os resultados alcançados na presente investigação, começando com i) a descrição dos resultados da validação do questionário de autoconceito, ii) a validação de outros instrumentos utilizados na investigação, nomeadamente, a escala de autoestima, a escala de satisfação com a vida, a escala de autoeficácia, e o questionário de dificuldades antecipadas, e iii) o estudo correlacional com outros instrumentos utilizados na investigação. Tomando o primeiro momento do estudo sobre a validação do questionário de autoconceito, construído e validado para a presente investigação, este começa com apresentação da análise fatorial exploratória. Com os resultados desta análise, realizámos uma análise fatorial exploratória. Com esta última análise fatorial que permite agrupar os itens nos respetivos fatores previamente definidos, apresentamos os resultados da consistência interna dos itens nas respetivas subescalas, nomeadamente, o autoconceito artístico, o autoconceito religioso, o autoconceito académico, o autoconceito físico, e o autoconceito social ou interpessoal. Com efeito, ao concluir este primeiro momento de estudo, apresentamos a correlação das subescalas de autoconceito.

Num segundo momento do estudo, apresentamos os resultados da validação dos questionários de autoeficácia, autoestima, satisfação com a vida e o questionário das dificuldades antecipadas. Neste estudo, além da análise exploratória da estrutura fatorial descrevemos a consistência interna dessas escalas. De facto, para a análise da validade externa ou de critério da escala do autoconceito apresentamos os valores da correlação das subescalas do autoconceito com os outros instrumentos. Exploramos também as diferenças nas subescalas de autoconceito tomando as variáveis pessoais dos estudantes (e.g., idade, género) e variáveis de contexto (por exemplo, situação de estudante em relação à mudança de residência para frequentar o ES, ocupação do estudante, as atividades escolares). Finalmente, apresentamos os resultados da análise de regressão do autoconceito com as classificações finais do ano dos estudantes, procurando explorar eventuais variáveis preditoras do ajustamento académico dos estudantes.

## 5.2 Considerações metodológicas

Nesta investigação de cunho quantitativo foram utilizados cinco instrumentos ou escalas. A escala multidimensional de autoconceito, construída e validada especificamente para a realização da presente investigação, constitui o principal instrumento utilizado. Mais ainda, tendo em conta o objetivo de estudar a associação entre o autoconceito com o ajustamento dos alunos do ES em Moçambique, para efeito de validação externa, integramos no estudo o questionário de dificuldades antecipadas (Araújo et al., 2013). Trata-se de uma escala multidimensional de 4 dimensões, com um total de 14 itens com 5 opções de respostas variando desde 1 (nenhumas dificuldades) a 5 (muitas dificuldades). De acrescentar que integramos na respetiva escala um item para o presente estudo (*D15- Suportar as minhas despesas escolares*). Por um lado, atendendo às dificuldades de fixar a dimensão de autoestima na escala de autoconceito, e assumindo a importância desta dimensão para a população de jovens universitários de Moçambique, incluímos também a escala unidimensional de autoestima de Rosenberg (1965). A referida escala contém 10 itens, com 4 opções de respostas que variam de 1 (discordo fortemente) a 4 (concordo fortemente).

Alguns literaturas internacionais tem sugerido alguma associação entre o autoconceito e a autoeficácia (Bardagi & Boff, 2010; Neves & Faria, 2009; Souza & Brito, 2008), e com a satisfação com a vida (Fernández, 2008; Gómez-Vela, Verdugo, & González-Gil, 2015; Palacios, Echaniz, Fernández, & Barrón, 2015), acreditando na possível influência das competências percebidas e da satisfação com a vida dos estudantes no autoconceito e no ajustamento dos estudantes no ES, procuramos incluir as medidas unidimensionais de autoeficácia geral (Schwarzer & Jerusalem, 1995) e a de satisfação geral com a vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). De referir que a escala de autoeficácia geral apresenta 10 itens com 4 opções de resposta variando desde 1 (discordo fortemente) a 4 (concordo fortemente). A medida de satisfação com a vida contém 5 itens com 7 opções de respostas que variam desde 1 (discordo completamente) a 7 (concordo completamente). As propriedades psicométricas destas escalas são apresentadas ao longo deste capítulo.

O estudo realizado pressupunha alcançar o seguinte objetivo geral: construção e validação de um questionário multidimensional do autoconceito para os jovens universitários de Moçambique. Em termos de objetivos mais específicos pretendíamos:

1. Assegurar a sensibilidade e fiabilidade dos resultados nas dimensões do



questionário de autoconceito;

2. Assegurar a validade interna do questionário multidimensional do autoconceito para estudantes universitários de Moçambique;

3. Avaliar a validade empírica ou de critério do questionário de autoconceito tomando outras variáveis psicológicas: autoestima, autoeficácia e satisfação com a vida;

4. Analisar a relação entre o autoconceito dos estudantes e as suas vivências académicas (dificuldades), permanência (versus abandono) e rendimento escolar;

5. Estudar diferenças nas dimensões do autoconceito tomando os estudantes em função do género, idade e estatuto do estudante (trabalhador versus estudante a tempo inteiro).

Neste sentido procuramos testar as seguintes hipóteses:

H1 - Existe uma relação significativa entre as dimensões do autoconceito, podendo essa relação variar em função das dimensões avaliadas (e.g., correlações forte, correlações moderadas);

H2 - Existe uma relação entre autoconceito e outras variáveis psicológicas (e.g., autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida).

H3 - Encontra-se uma relação significativa entre os níveis de autoconceito dos estudantes e o rendimento escolar, variando essa relação em função das dimensões avaliadas do autoconceito e das disciplinas escolares;

H4 - Encontram-se diferenças nas dimensões do autoconceito tomando os estudantes em função do género, idade e estatuto do estudante (trabalhador *versus* estudante a tempo inteiro).

H5 - Existe uma relação entre o autoconceito e a retenção ou abandono escolar dos estudantes universitários do 1º ano, tomando o curso frequentado;

H6 - Existe uma relação entre autoconceito e vivências académicas, que se diferencia em função de algumas características dos estudantes (sexo, idade, estatuto do estudante e curso frequentado).

### **5.3 Descrição da amostra**

Apresentamos na Tabela 5.1 onde constam os dados da descrição da amostra. Como pode-se observar nesta tabela, participaram no estudo 230 estudantes com idades até 23 anos (90.9%), não têm outra ocupação para além de estudar, contrariamente aos 23 estudantes que além de estudar também trabalham (9.1%). Já na faixa etária dos

estudantes com idades superior a 24 anos, a maioria trabalha (70.3%). Considerando a variável mudança de residência para frequentar o ES, a maioria dos estudantes com idade até aos 23 anos não mudaram de residência (53%). Enquanto se verifica algum equilíbrio na faixa etária até 23 anos, ou seja, a percentagem dos que mudam e dos que não mudam de residência é próxima, na faixa etária acima dos 24 anos, já se verifica um maior desequilíbrio. Nesta faixa etária 71.2% não mudaram de residência para frequentar o ES. É ainda importante referir que a maior parte dos estudantes não tem emprego e que a maioria também não mudou de residência para frequentar o ES.

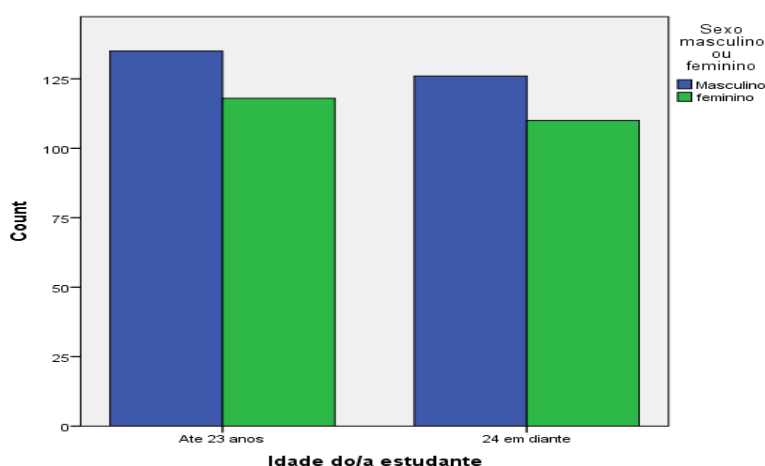
Tabela 5.1

*Descrição da Amostra do Estudo*

		<b>Tem algum emprego do momento?</b>		Total
		Não tem	Tem	
Idade * emprego	Até 23 anos	230	23	253
	24 em diante	70	166	236
	Total	300	189	489
		<b>Mudança de residência para frequentar o ES</b>		Total
		Mudou	Não mudou	
Idade * Mudança de residência	Até 23 anos	119	134	253
	24 em diante	68	168	236
	Total	187	302	489
		<b>Tem algum emprego do momento?</b>		Total
		Não tem	Tem	
Sexo * Emprego	Masculino	166	103	269
	Feminino	150	91	241
	Total	316	194	510
		<b>Mudança de residência para frequentar o ES</b>		Total
		Mudou	Não mudou	
Sexo * Mudança de residência	Masculino	127	142	269
	Feminino	67	174	241
	Total	194	316	510

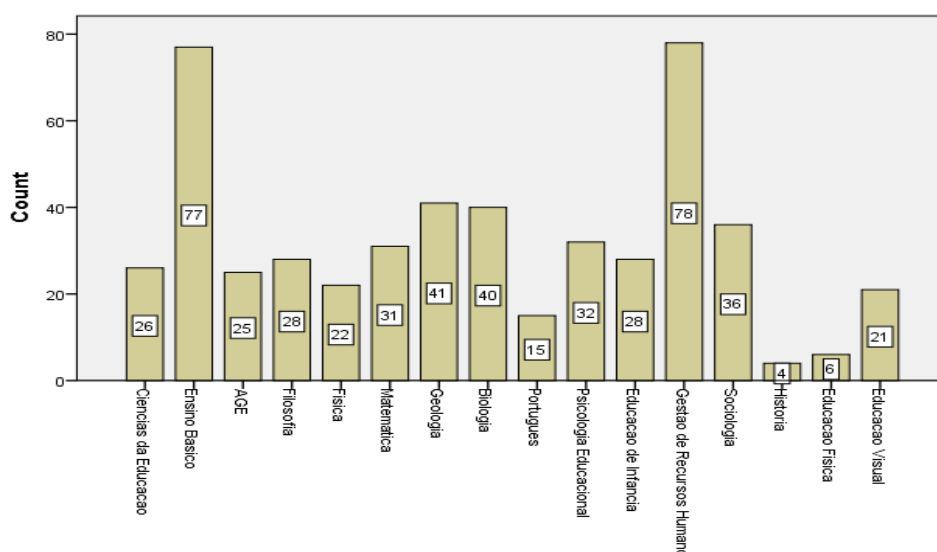
De salientar que participaram no estudo 510 estudantes frequentando o 1.º ano da Universidade Pedagógica na Beira, com idades compreendidas entre 17 a 54 anos ( $M = 25.50$ ;  $DP = 6.70$ ). De referir que 50% dos estudantes tem até 23 anos de idade, 10% são estudantes acima de 35 anos, sendo uma a amostra constituída na sua maioria por jovens até 23 anos. Destes 269 são do sexo masculino (53%) e 240 são do sexo feminino (47%).

Figura 5.1 Representação Gráfica das Idades e Gênero dos Estudantes



Os estudantes frequentam diversos cursos ministrados nesta instituição de ES nomeadamente, Ciências da Educação (5.1%), Ensino Básico (15.1%), Administração e Gestão Educacional (25%), Filosofia (5.5%), Física (4.3%), Matemática (6.1%); Geologia (8%), Biologia (7.8%), Português (2.9%), Psicologia Educacional (6.3%), Educação de Infância (5.5%), Gestão de Recursos Humanos (15.3%), Sociologia (7.1%), História (0.8%), Educação Física (1.2%) e Educação Visual (4.1%). Pode se ver a representação gráfica desta distribuição na Figura 5.3. Em relação a mobilidade social para frequentar o ES, grande parte da amostra não mudou de residência (62%), por oposição aos restantes 38% tiveram que mudar de residência. De salientar que a maior parte da amostra (68%) não tem uma ocupação profissional.

Figura 5.2 Representação Gráfica dos Participantes em Função do Curso



## 5.4 Procedimentos

Os estudantes foram convidados a participar voluntariamente nesta atividade de avaliação, após a informação acerca dos objetivos do estudo e do tratamento dos dados de forma a garantir a participação livre e voluntária. Os dados foram recolhidos na instituição de ensino, em tempo extralectivo. Durante as entrevistas, conduzidas individualmente, procurou-se anotar todas as verbalizações dos estudantes, no contexto das descrições de si efetuadas. As entrevistas foram conduzidas pelo investigador, que redigiu notas tendo em vista a análise do conteúdo segundo a perspetiva de categorização de Gordon (1968) que pressupõe dois momentos: i) categorização em relação ao polo (positivo ou negativo), por exemplo: “*Sou estudante dedicado*” (positivo), (...) “*mas não gosto de disciplinas teóricas*” (negativo). A finalidade desta primeira categorização era verificar a tendência da avaliação que os estudantes fazem de si mesmo (e.g., um autoconceito tendencialmente positivo ou negativo), sendo fundamental essa tarefa para a formulação dos itens da escala; e ii) de acordo com o conteúdo das respostas fornecidas pelos estudantes sobre as suas descrições, por exemplo: “*Sou jovem (idade) que gosta de estudar (sentido de competência) (...). Ajuda-me o facto de estar na situação de estudante a tempo inteiro (situação de estudante)*”. A finalidade desta última categorização era quantificar as unidades de conteúdo fornecidas pelos estudantes por cada categoria que resultaram nas dimensões criadas para esse estudo. Trata-se de dimensões que foram mais referenciadas e valorizadas pelos estudantes universitários.

No segundo momento do estudo, foi realizada a aplicação dos questionários, momento em que foram expostos os objetivos do estudo aos estudantes, assim como foi garantida a confidencialidade no tratamento da informação. Foram aplicados os cinco instrumentos de recolha de dados, em simultâneo a uma amostra de 510 estudantes da Universidade Pedagógica da Beira. O conteúdo dos questionários recorreu a análise estatística com recurso ao SPSS para Windows 20.

### 5.4.1 Validade do constructo: Análise fatorial exploratória

Antes de avançar com análise factorial exploratória da escala a uma amostra de 510 estudantes universitários, solicitamos os testes de KMO (.88) e de esfericidade de Bartlett's ( $\chi^2 = 4427.91$ ), sendo este valor significativo, de  $p < .001$ . Com estes testes a indicar a possibilidade de prosseguir com o estudo, solicitamos a análise fatorial exploratória recorrendo ao método de extração por componentes principais e uma rotação

varimax, fixando em .40 a saturação mínima dos itens da escala. Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 5.2.

Tabela 5.2

*Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Autoconceito Para Estudantes*

*Universitários de Moçambique*

Item	Fatores					h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	
22-Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas.	.82					.72
16-Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas.	.79					.63
6-Considero-me competente no domínio das artes.	.77					.64
1-Sinto que tenho alguma vocação artística.	.75					.61
11-Os(as) meus(minhas) colegas elogiam as minhas qualidades artísticas.	.75					.64
24-Tenho facilidade em fazer novos amigos(as).		.69				.51
20-Sinto que sou uma pessoa com boas amizades.		.67				.59
19-Sinto-me bem com o corpo que tenho.		.65				.50
15-Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos(as) e colegas.		.60				.43
14-Considero que tenho boa aparência física.		.58				.51
10-Relaciono-me facilmente com novos(as) colegas.		.53				.43
5-Sinto-me aceite no meu grupo de amizades.		.49			.41	.44
12-Considero-me uma pessoa religiosa.			.81			.70
2-Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião.			.76			.67
17-As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento.			.73			.61
21-Gosto de frequentar lugares sagrados.			.72			.59
7-Valorizo os aspectos religiosos na minha vida.			.69			.56
13-Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares.				.72		.59
23-Sou um(a) aluno(a) dedicado(a) aos estudos.				.68		.64
3-Considero-me um (a) bom (oa) aluno (a) nas matérias escolares.				.65		.58
18-Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo.				.65		.56
8-Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais.				.49		.46
9-Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente.					.75	.63
4-Sinto que tenho um corpo bonito.					.71	.63
Valores próprios	6.55	2.55	2.00	1.51	1.30	
Variância total explicada						57.8%

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 5.14, verifica-se que os itens 14 (*Considero que tenho boa aparência física*) e 19 (*Sinto-me bem com o corpo que tenho*) da dimensão de autoconceito físico com carga fatorial acima de .50, juntam-se aos itens da dimensão do autoconceito social ou interpessoal. Mais ainda, o item 5 (*Sinto-me aceite no meu grupo de amigos*) da dimensão social apresenta saturação superior a .40 no fator 2 e no fator 5.

#### 5.4.2 Precisão das subescalas do autoconceito

Concluída a análise fatorial exploratória, os resultados indicam para a existência de cinco dimensões do autoconceito, nomeadamente, autoconceito artístico (5 itens), autoconceito religioso (5 itens), autoconceito académico (5 itens), autoconceito social (5 itens), e autoconceito físico (4 itens).

De seguida, apresentamos a precisão das subescalas de autoconceito descrevendo os resultados estatísticos por cada dimensão incluindo os valores da correlação do item com o total da dimensão a que pertence (*ritc*), também são indicados os valores de alfa por cada dimensão, e os valores do alfa se o item for eliminado, como pode se observar na Tabela 5.3.

Tabela 5.3

#### *Análise da Consistência Interna nas Subescalas do Autoconceito*

Autoconceito artístico (alfa = .85)						
Itens	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se item for eliminado	
1-Sinto que tenho alguma vocação artística.	1 – 6	3.73	1.61	.64	.83	
6-Considero-me competente no domínio das artes.	1 – 6	3.87	1.39	.68	.82	
11-Os(as) meus(minhas) colegas elogiam as minhas qualidades artísticas.	1 – 6	3.62	1.48	.66	.82	
16-Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas.	1 – 6	3.92	1.54	.64	.83	
22-Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas.	1 – 6	3.95	1.51	.69	.81	
Autoconceito religioso (alfa = .83)						
Itens	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se item for eliminado	
2-Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião.	1 – 6	4.67	1.33	.65	.79	
7-Valorizo os aspectos religiosos na minha vida.	1 – 6	4.99	1.23	.60	.81	

12-Considero-me uma pessoa religiosa.	1 – 6	4.61	1.42	.71	.77
17-As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento.	1 - 6	4.60	1.45	.61	.80
21-Gosto de frequentar lugares sagrados.	1 - 6	4.72	1.29	.58	.81

**Autoconceito académico (alfa = .74)**

Itens	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se item for eliminado
3-Considero-me um(a) bom(oa) aluno (a) nas matérias escolares.	1 - 6	4.44	.99	.54	.68
8-Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais.	1 - 6	3.88	1.20	.41	.74
13-Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares.	1 - 6	4.69	1.00	.55	.68
18-Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo.	1 - 6	4.85	.96	.49	.70
23-Sou um(a) aluno(a) dedicado(a) aos estudos.	1 - 6	4.90	.98	.55	.68

**Autoconceito físico (alfa = .74)**

Itens	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se item for eliminado
4-Sinto que tenho um corpo bonito.	1 - 6	4.92	1.25	.60	.64
9-Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente.	1 - 6	4.44	1.37	.53	.68
14-Considero que tenho boa aparência física.	1 - 6	4.91	1.14	.58	.65
19-Sinto-me bem com o corpo que tenho.	1 - 6	5.20	1.16	.42	.74

**Autoconceito social (alfa = .73)**

Itens	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se item for eliminado
24-Tenho facilidade em fazer novos(as) amigos(as).	1 - 6	5.11	1.06	.53	.68
10-Relaciono-me facilmente com novos(as) colegas.	1 - 6	5.05	1.19	.53	.68
15-Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos(as) e colegas.	1 - 6	4.72	1.23	.48	.70
20-Sinto que sou uma pessoa com boas amizades.	1 - 6	5.12	1.01	.43	.71
5-Sinto-me aceite no meu grupo de amizades.	1 - 6	4.93	1.25	.52	.68

Os resultados mostram que as médias dos itens nas suas respectivas subescalas são superiores, os valores de desvio padrão situam-se próximo ou superiores a uma unidade. Verifica-se também que o valor da correlação do item com o total corrigido na respetiva dimensão é superior a .40, podendo atingir .71, sendo níveis bastante satisfatórios para esse tipo de estudos. Constata-se também que os valores de alfa para cada dimensão situam-se entre .73 (dimensão do autoconceito social ou interpessoal) e .85 (dimensão do autoconceito artístico).

### 5.4.3 Sensibilidade dos resultados nas subescalas

Na Tabela 5.4, constam os resultados da sensibilidade nas subescalas de autoconceito. Para o efeito, apresentamos a amplitude (valores mínimos e valores máximos), a medida de tendência central (média) e as medidas de dispersão (desvio padrão, assimetria e curtose).

Tabela 5.4

#### *Análise da Sensibilidade nas Dimensões do Autoconceito*

<i>Subescalas</i>	<i>N</i>	<i>Min – Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
Autoconceito Artístico	510	5 – 30	19.09	5.97	-.49	-.35
Autoconceito Religioso	510	5 – 30	23.59	5.20	-1.03	.85
Autoconceito Académico	510	5 – 30	22.76	3.60	-.86	1.80
Autoconceito Físico	510	4 – 24	19.47	3.69	-.98	1.19
Autoconceito Social	510	7 – 30	24.93	4.01	-1.13	1.59

Os resultados apresentados na Tabela 5.4 sugerem uma boa dispersão nas subescalas de autoconceito. As médias em todas as subescalas são elevadas, os valores de desvio padrão são iguais ou superiores a 3.60. Os valores da assimetria sugerem níveis elevados de autoconceito dos estudantes, apresentando um descaimento à esquerda. Por outro lado, os valores de curtose, apenas na subescala de autoconceito artístico, apresentam uma tendência de formato plano. Nas restantes subescalas apresentam um afunilamento da curva, ou seja, um formato platicúrtica.

### 5.4.4 Correlação entre as dimensões do autoconceito

Depois da análise da sensibilidade dos itens nas suas respetivas dimensões e a sensibilidade de cada dimensão do autoconceito, passamos a apresentar a correlação entre estas dimensões. Os resultados desta análise constam na Tabela 5.5.



Tabela 5.5

*Correlação nas Dimensões do Autoconceito*

	Autoconceito Artístico	Autoconceito Religioso	Autoconceito Acadêmico	Autoconceito Físico	Autoconceito Social
Autoconceito Artístico	1				
Autoconceito Religioso	.21***	1			
Autoconceito Acadêmico	.33***	.39***	1		
Autoconceito Físico	.31***	.34***	.47***	1	
Autoconceito Social	.25***	.38***	.49***	.53***	1

\*\*\*correlações significativas em  $p < .001$

Observando os resultados na Tabela 5.5, podemos constatar que existe uma associação entre as dimensões do autoconceito avaliadas a partir do nosso questionário. A correlação mais forte encontra-se entre as dimensões de autoconceito social, físico e acadêmico, esta relação tende a baixar quando se cruzam estas dimensões com a dimensão artística e religiosa. Por exemplo, a correlação mais forte encontra-se entre o autoconceito social e autoconceito físico ( $r = .53, p < .001$ ), o autoconceito social volta a correlacionar-se fortemente com o autoconceito acadêmico ( $r = .49, p < .001$ ). Por sua vez, o autoconceito acadêmico também se correlaciona fortemente com a dimensão física ( $r = .47, p < .001$ ). A correlação entre o autoconceito religioso com autoconceito acadêmico ( $r = .39, p < .001$ ), social ( $r = .38, p < .001$ ), e físico ( $r = .34, p < .001$ ) tende a ser moderada. Finalmente, o autoconceito artístico apresenta correlações tendencialmente moderadas com o autoconceito religioso ( $r = .21, p < .001$ ), com o autoconceito acadêmico ( $r = .33, p < .001$ ), com o autoconceito físico ( $r = .31, p < .001$ ), e autoconceito social ( $r = .25, p < .001$ ).

## 5.5 Validação de outros instrumentos

Para a validação da escala de autoconceito integramos no estudo a escala de autoestima, a escala de satisfação com a vida, a escala de autoeficácia e a escala de dificuldades antecipadas. Neste sentido, antes da sua utilização, exploramos as propriedades psicométricas das referidas escalas.

### 5.5.1 Escala de autoeficácia Geral

A autoeficácia é um dos constructos importantes na vida dos jovens universitários. Dada a sua importância integramos esta medida na presente investigação. Trata-se de um instrumento unidimensional que avalia a percepção das capacidades sentidas pelos indivíduos no desempenho das suas tarefas (e.g., escolares, profissionais). Antes da aplicação do referido instrumento procuramos analisar as suas propriedades psicométricas para a população de jovens universitários de Moçambique. Para o efeito, analisamos a sua estrutura fatorial e a consistência interna.

Antes de solicitarmos a análise fatorial da escala apreciamos a adequação dos testes de KMO = .91 e de esfericidade de Bartlett's ( $\chi^2 = 1671.40$ ), sendo este resultado significativo  $p < .001$ . Em função destes resultados, que nos permitem avançar com esta análise, apresentamos na Tabela 5.6 os resultados desta análise. De salientar que na extração de fatores recorremos ao método de componentes principais e uma rotação *varimax*, fixando em .40 a saturação mínima dos itens.

Tabela 5.6

#### *Análise Fatorial da Escala de Autoeficácia Geral*

Item	Fatores	$h^2$
15-Graças às minhas competências, sei como lidar com situações imprevistas.	.72	.52
12-Mesmo que alguém se oponha, sou persistente até alcançar o que quero.	.71	.51
18-Quando sou confrontado/a com um problema, geralmente consigo encontrar várias soluções.	.70	.49
19-Se estiver com problemas, geralmente consigo pensar numa solução.	.69	.48
14-Estou confiante que poderei lidar eficazmente com acontecimentos inesperados.	.68	.47
17-Consigo manter a calma perante as dificuldades, porque confio nas minhas capacidades.	.66	.43
13-É fácil para mim agarrar-me às minhas intenções e atingir os meus objetivos.	.62	.39
16-Consigo resolver a maioria dos problemas se investir o esforço necessário.	.60	.36
11-Consigo resolver sempre os problemas difíceis se tentar o suficiente.	.59	.35
20-Geralmente consigo lidar com tudo aquilo que me surge pelo caminho.	.59	.35
<b>Variância explicada</b>	<b>43.5%</b>	

Na Tabela 5.6 podem observar-se que as cargas fatoriais dos itens, que se situam acima de .50 e cada item participa com mais de 30% variância na respetiva escala, sendo a mínima percentagem situada em 35% e a máxima em 52%. A variância explicada por esta escala unidimensional de apenas 10 itens é de 43.5%.

Face a estes resultados bastantes satisfatórios para o estudo avançámos para a análise da consistência interna dos itens na respetiva escala.

Tabela 5.7

*Análise da Consistência Interna dos itens da Escala de Autoeficácia*

<b>Autoeficácia geral alfa = .85</b>						
Item	Min - Max	M	DP	ritc	Alfa se o item for eliminado	
1-Consigo resolver sempre os problemas difíceis se tentar o suficiente.	1 - 4	3.00	.74	.49	.85	
2-Mesmo que alguém se oponha, sou persistente até alcançar o que quero.	1 - 4	3.24	.78	.62	.83	
3-É fácil para mim agarrar-me às minhas intenções e atingir os meus objetivos.	1 - 4	3.06	.80	.52	.84	
4-Estou confiante que poderei lidar eficazmente com acontecimentos inesperados.	1 - 4	2.99	.75	.58	.84	
5-Graças às minhas competências, sei como lidar com situações imprevistas.	1 - 4	3.00	.78	.63	.83	
6-Consigo resolver a maioria dos problemas se investir o esforço necessário.	1 - 4	2.90	.83	.50	.85	
7-Consigo manter a calma perante as dificuldades, porque confio nas minhas capacidades.	1 - 4	3.09	.79	.55	.84	
8-Quando sou confrontado/a com um problema, geralmente consigo encontrar várias soluções.	1 - 4	2.95	.76	.60	.84	
9-Se estiver com problemas, geralmente consigo pensar numa solução.	1 - 4	3.04	.77	.59	.84	
20-Geralmente consigo lidar com tudo aquilo que me surge pelo caminho.	1 - 4	2.77	.81	.49	.85	

Os resultados da consistência interna da escala indicam que as correlações do item com o total corrigido na respetiva escala situam-se acima de .45 e nenhum item quando eliminado faz subir o valor de alfa. Com estes resultados bastantes satisfatórios em termos de validade e de precisão da escala, consideramos concluídas as análises prévias de

validação, tendo em vista a sua utilização na presente investigação.

### 5.5.2 Escala de Satisfação com a vida

A satisfação com a vida tem sido um dos constructos importantes para o ajustamento de jovens. Tendo em conta a sua relevância no desenvolvimento e no ajustamento dos estudantes no ES integramos a escala de avaliação da satisfação com a vida (SWLS - *Satisfaction With Life Scale*) para os estudantes universitários de Moçambique. Trata-se de uma escala unidimensional desenvolvida por Diener et al. (1985) com cinco itens num formato tipo *likert* de 7 opções de respostas que variam desde 1 (discordo completamente) a 7 (concordo completamente). Neste sentido, procuramos avaliar as suas qualidades psicométricas recorrendo à análise fatorial e à consistência interna dos 5 itens desta escala.

Os testes de KMO = .505), e de esfericidade de Bartlett's ( $\chi^2 = 676,5$ ), apresentam um nível de significância de  $p < .001$ , que indicam a possibilidade de prosseguir com a exploração da estrutura fatorial. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 5.8.

Tabela 5.8

#### *Análise Fatorial da Escala de Satisfação com Vida*

Item	Fatores	$h^2$
3-Estou satisfeito/a com a minha vida.	.78	.62
4-Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava.	.78	.61
2-As minhas condições de vida são muito boas.	.69	.48
1-Em quase tudo, a minha vida parece-se com o que eu desejaria que fosse.	.68	.46
5-Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	.68	.46
<b>Variância explicada</b>		<b>52.4%</b>

Como se pode observar na Tabela 5.8, a existência de um único fator, sendo que as cargas factoriais dos itens situam-se acima de .60. A comunalidade dos itens apresenta-se com valores acima de 45% e esses cinco itens explicam 52.4% da variância total na respetiva escala. Esses resultados sugerem que se trata de um instrumento adequado para a população de jovens universitários de Moçambique. De seguida avançámos para a análise da consistência dos itens da escala.

Tabela 5.9

*Análise da Consistência Interna da Escala*

<b>Satisfação com a Vida <math>\alpha = .77</math></b>					
Item	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se o item for eliminado
1-Em quase tudo, a minha vida parece-se com o que eu desejaria que fosse.	1 - 7	4.51	1.81	.51	.74
2-As minhas condições de vida são muito boas.	1 - 7	3.61	1.71	.51	.74
3-Estou satisfeito/a com a minha vida.	1 - 7	5.00	1.74	.61	.70
4-Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava.	1 - 7	4.91	1.73	.60	.70
5-Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	1 - 7	3.80	2.03	.48	.75

Observando a Tabela 5.9, o valor de alfa situa-se em .77 e os valores médios de cada item são bastantes satisfatórios, superiores a .35. Observa-se também uma boa dispersão dos itens com excepção do item 5 (*Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada*) que apresenta um valor baixo ( $DP = .48$ ).

Em síntese, tomando os coeficientes estatísticos obtidos em torno da validade do constructo e da precisão dos resultados nesta escala, concluímos o estudo de validação da escala de satisfação com a vida.

### 5.5.3 *Dificuldades antecipadas*

Estudar o ajustamento dos estudantes ao ES constitui um dos objetivos da presente investigação. Neste sentido, procuramos validar um instrumento de medida de ajustamento dos estudantes no 1º ano da universidade. Para o efeito, foi utilizado o questionário de dificuldades antecipadas pelos estudantes que ingressam no 1.º ano da universidade (na presente investigação consideramos dificuldades vivenciadas, pois a aplicação foi no segundo semestre). Portanto, os estudantes reportaram as dificuldades vivenciadas e não antecipadas. Trata-se de um instrumento desenvolvido no contexto português por Araújo e al. (2013), sendo uma medida multidimensional. Na Tabela 5.23, são apresentados os resultados da análise fatorial exploratória dos 15 itens da respetiva escala adaptada ao contexto moçambicano com estudantes universitários, recorrendo ao método de extração de componentes principais, com rotação *varimax* e fixando em .30 a

saturação mínima de cada item.

Tabela 5.10

*Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Dificuldades Antecipadas com Estudantes Universitários de Moçambique*

Item	Fatores			
	1	2	3	4
D5 Interagir com os professores.	.69			
D9 Participar ativamente nas aulas.	.65			
D10 Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos.	.58			
D2 Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	.52		.31	
D13 Sentir-me confuso com o curso que escolhi.	.49			
D14 Sentir-me bem psicologicamente.	.47	.42		-.35
D7 Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem.		.72		
D6 Ter saudades da família ou dos amigos de sempre.		.64		
D8 Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.		.63		
D4 Relacionar-me com os novos colegas.	.37	.50		
D11 Ter bons resultados nos exames.	.34	.36		.32
D3 Suportar as despesas relacionadas com o meu dia-a-dia.			.88	
D15 Suportar as minhas despesas escolares.			.81	
D1 Aprender os conteúdos das disciplinas.				.77
D12 Sentir-me saudável fisicamente.		.36		-.40

Os resultados desta análise, apresentados na Tabela 5.10, apontam para alguma dificuldade de agrupamento dos itens, tendo em conta a estrutura fatorial obtida no contexto português. Neste sentido, pela importância que esta medida tem para o presente estudo, procuramos reunir uma diversidade de itens reportando as diferentes sensibilidades (em termos de dificuldades vivenciadas pelos estudantes) num único fator. A saber, o item 5 (*Interagir com os professores*), item 8 (*Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas*), item 14 (*Sentir-me bem psicologicamente.*), item 4 (*Relacionar-me com os novos colegas*), item 11 (*Ter bons resultados nos exames*), e item 10 (*Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos*). Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 5.24. Antes de solicitar a análise fatorial recorremos a dois testes ( $KMO = .81$ ;  $\chi^2 = 539.7$ ), sendo estatisticamente significativo para  $p < .001$ , sugerindo o prosseguimento com essa análise. Esta análise fatorial recorreu ao método componentes principais e uma rotação *varimax*, exigido a saturação mínima dos itens em .40. Os resultados sugerem existência de um único fator como pode-se observar na Tabela 5.24.

Tabela 5.11

*Análise Fatorial dos 7 Itens Retidos na Escala de Dificuldades Antecipadas*

Item	Fatores	$h^2$
D5-Interagir com os professores.	.68	.46
D8-Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	.66	.43
D14-Sentir-me bem psicologicamente.	.66	.43
D4-Relacionar-me com os novos colegas.	.59	.35
D11-Ter bons resultados nos exames.	.57	.33
D10-Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos.	.56	.32
D2-Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	.51	.26
<b>Variância explicada</b>	<b>36.9%</b>	

Como se pode observar, apenas o item D2 (*Gerir as minhas atividades e o meu tempo*) tem uma comunalidade mais baixa, de .26. Os sete itens no total conseguem explicar no total 36.9% da variância. Após a análise fatorial, sendo satisfatórios estes resultados, apresentamos a análise da validade interna na Tabela 5.12.

Tabela 5.12

*Análise da Consistência Interna da Escala reduzida de Dificuldades Vivenciadas*

<b>Dificuldades vivenciadas alfa = .71</b>						
Item	Min - Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	Alfa se o item for eliminado	
D2 Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	1 - 5	2.44	1.01	.35	.70	
D4 Relacionar-me com os novos colegas.	1 - 5	1.59	.89	.40	.68	
D5 Interagir com os professores.	1 - 5	2.07	1.01	.49	.66	
D10 Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos.	1 - 5	1.96	1.00	.39	.69	
D11 Ter bons resultados nos exames.	1 - 5	2.05	.88	.38	.69	
D14 Sentir-me bem psicologicamente.	1 - 5	1.66	.92	.46	.67	
D8 Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	1 - 5	1.86	.89	.47	.67	

As médias dos itens sugerem que os estudantes apresentam poucas dificuldades de ajustamento, com exceção para a gestão das actividades a tempo (item D2), interacção com professores (item D5), e conseguir bons resultados nos exames (item D11) que

tendem aproximar a valores médios. Os itens apresentam uma boa dispersão e o valor de alfa de cronbach situa-se em .71. Diante destes resultados, consideramos que esta medida se adequa às exigências deste estudo, assumindo a medida unidimensional encontrada e que parece ser a mais adequada para os estudantes universitários de Moçambique no presente estudo.

#### 5.5.4 Escala de autoestima

Dada a importância que a autoestima desempenha na vida dos jovens universitários, sugerimos a inclusão desta medida na presente investigação. De salientar que esta dimensão na escala de autoconceito construída e validada para a presente investigação, a medida de autoestima não emergiu com suficiente estabilidade. Neste sentido, procuramos recuperar esta medida a partir da escala de autoestima de Rosenberg (1965 citado em Sbicigo, Bandeira, & Dell’Aglia, 2010). Trata-se de um questionário com 10 itens repartidos pela metade (sendo uns pela positiva e outros pela negativa). Para a validação deste instrumento, solicitamos análise prévia da estrutura fatorial. Para o efeito, verificamos a adequação dos testes KMO (.73) e de esfericidade de Bartlett’s ( $\chi^2=685.97$ ), sendo significativos estes valores para  $p < .001$ . Na Tabela 5.26 apresentamos os resultados da análise fatorial exploratória, recorrendo ao método de componentes principais e uma rotação *varimax* fixando em .30 a saturação mínima dos itens.

Tabela 5.13

#### *Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Autoestima*

Item	Fatores		
	1	2	3
6-Por vezes sinto-me de facto um/a inútil.	.75		
2-Por vezes, penso que nada valho.	.73		
9-De um modo geral, inclino-me a achar que sou um/a falhado/a.	.66		
5-Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	.46	.41	
8-Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a.		.82	
10-Tenho uma atitude positiva perante mim próprio/a.		.75	
7-Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto ou igual aos outros.		.44	.32
3-Sinto que tenho um bom número de qualidades positivas.			.83
4-Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.			.75
1-De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a.	-.34		.43

Como podemos observar na Tabela 5.13, os resultados desta análise fatorial



apontam para a existência de 3 fatores, com alguns itens a saturar em mais de um fator. Considerando estes resultados, estes não se afastam de outros junto de jovens adultos (Rojas-Barahona et al., 2009) e de adolescentes (Sbicigo, Bandeira, & Dell’Aglia, 2010), que identificam dois fatores, um reunindo os itens formulados pela negativa e outro com os itens formulados pela positiva. Procurando explorar esta possibilidade na nossa estrutura fatorial solicitamos uma nova análise tendo fixando previamente os dois factores e uma saturação mínima de .40. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 5.14.

Tabela 5.14

*Nova Análise Fatorial dos Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg*

Item	Fatores	
	1	2
8-Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a.	.73	
10-Tenho uma atitude positiva perante mim próprio/a.	.69	
4-Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	.58	
7-Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto ou igual aos outros.	.57	
3-Sinto que tenho um bom número de qualidades positivas.	.54	
1-De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a.	.46	-.42
6-Por vezes sinto-me de facto um/a inútil.		.74
2-Por vezes, penso que nada valho.		.68
9-De um modo geral, inclino-me a achar que sou um/a falhado/a.		.66
5-Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.		.52

Os resultados obtidos apontam então para a existência de dois fatores, agrupando, na sua maioria, itens positivos num dos fator e itens negativos no outro fator. Contudo, o item 8 (*Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a*) aparece junto dos itens formulados pela positiva contrariando os estudos de Rojas-Barahona, Zegers, & Forters (2009), e o item 1 (*De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a*) apresenta saturação superior a .40 nos dois fatores, sendo no primeiro fator no sentido positivo e no segundo apresenta carga fatorial negativa. De salientar que a consistência interna, mesmo retirando os itens apontados anteriormente, são bastante baixos. Perante estes resultados, e tendo em conta um estudo de validação desta escala no contexto moçambicano (Patrão, McIntyre, & Costa, 2014) com mulheres em risco de HIV/SIDA ( $M_{idade}=24$  anos), assume-se a estabilidade dos itens formulados pela positiva, sendo que os itens formulados pela negativa tendiam a expressar alguma desejabilidade social. Com esse

estudo, passamos a assumir apenas os itens formulados pela positiva. Com efeito, avançamos para a análise estrutural só dos itens formulados pela positiva. O valor de KMO situa-se em .68, considerado razoável, e o teste de esfericidade ( $\chi^2=241.31$ ), sendo estes valores estatisticamente significativos para  $p < .001$ . Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 5.15.

Tabela 5.15

*Análise Fatorial da Escala de Autoestima Reduzida a 5 Itens*

Itens	Fatores	$h^2$
3-Sinto que tenho um bom número de qualidades positivas.	.72	.52
4-Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	.68	.46
1-De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a.	.57	.26
7-Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto ou igual aos outros.	.57	.32
10-Tenho uma atitude positiva perante mim próprio/a.	.51	.33
<b>Variância explicada</b>	<b>37.8%</b>	

A partir dos resultados desta análise fatorial foi possível reter apenas os itens formulados no sentido positivo (assumindo que os resultados possam explicar a realidade cultural de jovens universitários de Moçambique). Os cinco itens de autoestima formam um único factor explicando 37.8% da variância total da escala, situando-se as cargas fatoriais dos itens acima de .50. De seguida, na Tabela 5.29, apresentamos os resultados da consistência interna dos itens.

Tabela 5.16

*Consistência Interna dos Itens Positivos da Escala de Autoestima*

<b>Autoestima alfa = .57</b>						
Item	Min - Max	$M$	$DP$	$ritc$	Alfa se o item for eliminado	
1-De um modo geral, estou satisfeito/a comigo próprio/a.	1 - 4	3.21	.76	.31	.53	
4-Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1 - 4	3.35	.67	.38	.49	
7-Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto ou igual aos outros.	1 - 4	3.47	.59	.31	.53	
3-Sinto que tenho um bom número de qualidades positivas.	1 - 4	3.12	.68	.42	.47	
10-Tenho uma atitude positiva perante mim próprio/a.	1 - 4	3.20	.85	.27	.56	

Os resultados desta análise permitem observar que a média dos itens são mais elevadas e os valores de desvio padrão aproximam-se da unidade. Contudo, o alfa situa-se em .57, valor aquém do exigido para este tipo de estudos. Mais ainda, nenhum item quando for eliminado melhora o valor de alfa. Essas dificuldades na validade interna da escala poderão estar associadas ao reduzido número de itens. Em suma para o presente estudo, assumimos os 5 itens formulados pela positiva.

## 5.6 Validade externa da escala de autoconceito

Nesta fase do estudo procuramos estudar a validade externa da escala de autoconceito tomando as outras medidas psicológicas. Com efeito, apresentamos dois estudos, nomeadamente, i) os estudos correlacionais entre o autoconceito e as medidas de autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e as dificuldades vivenciadas; ii) os estudos diferenciais do autoconceito tomando as variáveis género, idade, ocupação do estudante e a mobilidade do estudante (ter mudado, ou não, de residência para frequentar o ES). Finalmente, procuramos cruzar as medidas do autoconceito tomando as variáveis pessoais (idade, género), a média das classificações dos estudantes e o abandono ou mudança de curso.

### 5.6.1 Correlação com outras medidas de identidade e dificuldades académicas

Para o estudo da validade externa procuramos associar as medidas do autoconceito nas 5 dimensões com as medidas da autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes no contexto universitário. Esperamos que o autoconceito se correlacione com as restantes medidas de critério, podendo variar a correlação em função da importância atribuída a cada dimensão do autoconceito. Neste sentido recorreremos a correlação (produto x momento), de *Pearson*.

Tabela 5.17

#### *Correlação entre Autoconceito e Outras Variáveis Psicológicas*

	Autoconceito Artístico	Autoconceito Religioso	Autoconceito Académico	Autoconceito Físico	Autoconceito Social
Auto-eficácia	.15**	.17***	.29***	.21***	.25***
Satisfação com a vida	.18***	.12***	.27***	.24***	.26***
Autoestima	.18***	.24***	.43***	.37***	.37***
Dificuldades vivenciadas	-.09	-.10*	-.37**	-.15***	-.20***

\*correlações significativas em  $p < .05$ ; \*\*correlações significativas em  $p < .01$ ; \*\*\*correlações significativas em  $p < .001$

De acordo com os resultados da Tabela 5.17, a medida de autoeficácia correlaciona-se de forma moderada com todas as dimensões do autoconceito. Verifica-se também que as dimensões de autoconceito académico e autoconceito social apresentam pontuações superiores ( $r \geq .25$ ;  $p < .001$ ), já as dimensões de autoconceito físico, autoconceito religioso e autoconceito artístico apresentam correlações fracas ( $r \leq .21$ ;  $p \leq .01$ ). A escala de satisfação com a vida correlaciona-se também com a medida de autoconceito em todas dimensões, sendo a dimensão académica, física e social com pontuações elevadas ( $r \geq .21$ ;  $p < .001$ ), essa correlação tende a baixar para as dimensões artística e religiosa do autoconceito.

Por outro lado, a autoestima aparece associada com todas dimensões do autoconceito. Em todas dimensões a correlação é relativamente forte ( $r \geq .24$ ;  $p < .001$ ) com exceção da dimensão artística ( $r = .18$ ;  $p < .001$ ). As dificuldades vivenciadas pelos estudantes apresentam fracas associações com as medidas do autoconceito, à exceção da dimensão académica ( $r = -.37$ ;  $p < .001$ ).

As correlações mais elevadas com outras medidas psicológicas (e.g., autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida, dificuldades vivenciadas) encontram-se na dimensão do autoconceito académico, social e físico, com um nível de significância de  $p < .001$ . Estes resultados parecem traduzir a importância destes três domínios na vida dos estudantes (na sua maioria jovens) universitários. Por outro lado, o autoconceito apresenta maior correlação com as variáveis mais pessoais (autoestima, autoeficácia e a satisfação com a vida) e uma baixa correlação com a variável mais contextual (dificuldades vivenciadas). Por exemplo, a dimensão da autoestima apresenta as correlações mais elevadas com o autoconceito, principalmente nos domínios físico, académico e social. Verifica-se também correlações baixas entre o autoconceito e as dificuldades vivenciadas, numa correlação negativa. Esta correlação é ainda mais baixa quando se consideram as dimensões de autoconceito artístico e autoconceito religioso.

## **5.7 Estudos diferenciais do autoconceito em estudantes universitários de Moçambique**

Para o estudo das diferenças no autoconceito tomamos duas variáveis pessoais (género e idade) e duas contextuais (ocupação do estudante e mudança de residência ou não do estudante para frequentar o ES). Para o efeito, recorremos a análise multivariada da variância (F-MANOVA:2x2).

### 5.7.1 Diferenças em função do gênero e idade

Para o estudo de diferenças no autoconceito em função do gênero e idade dos estudantes repartimos a amostra em dois grupos de idades (até 23 anos; de 24 em diante), respeitando o equilíbrio na amostra. Os resultados desse estudo são apresentados na Tabela 5.18.

Tabela 5.18

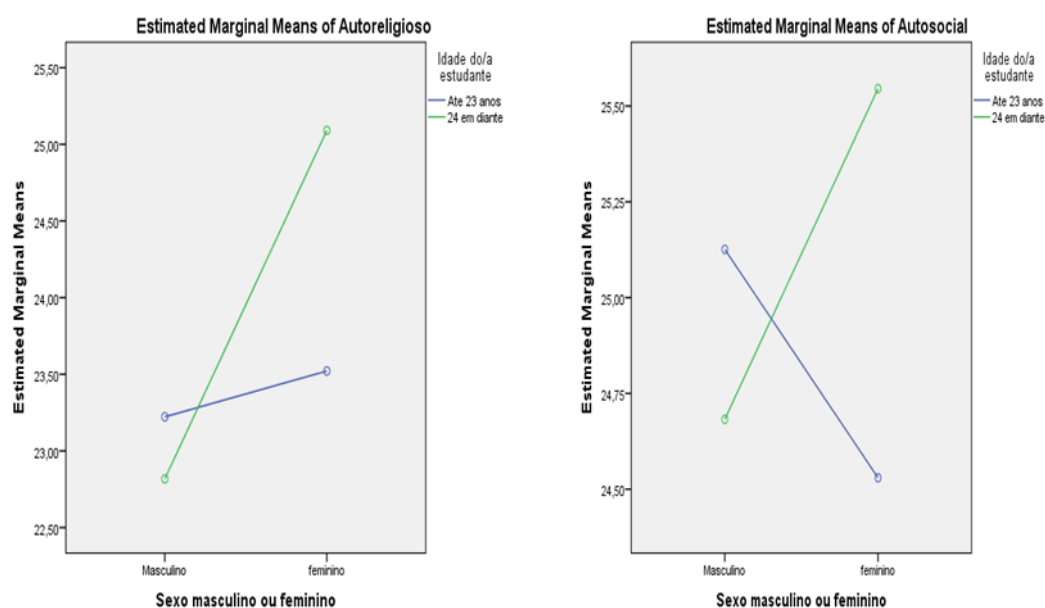
*Diferenças de Autoconceito nos Estudantes Universitários em Função do Gênero e Idade*

	Masculino				Feminino			
	Até 23 anos (N = 135)		24 em diante (N = 126)		Até 23 anos (N = 118)		24 em diante (N = 110)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Artístico	20.53	5.83	18.43	5.90	18.98	6.08	17.99	5.84
Autoconceito Religioso	23.22	5.37	22.82	5.33	23.52	5.34	25.09	4.23
Autoconceito Acadêmico	22.93	3.53	23.03	3.67	22.24	3.81	22.84	3.40
Autoconceito Físico	19.29	3.60	18.89	3.80	20.43	3.53	19.31	3.66
Autoconceito Social	25.13	4.25	24.68	4.14	24.53	3.94	25.55	3.76

Observando a Tabela 5.18 verifica-se que as diferenças significativas se encontram nas dimensões de autoconceito religioso ( $F = 4.51$ ;  $p < .05$ ) e de autoconceito social ( $F = 3.95$ ;  $p < .05$ ). Na dimensão do autoconceito religioso são os estudantes do sexo feminino que apresentam pontuações mais elevadas, favorecendo as estudantes mais velhas (acima de 23 anos). Em relação ao autoconceito social, as diferenças favorecem, novamente, as estudantes do sexo feminino com idade superior (acima de 23 anos).

Nas restantes dimensões do autoconceito avaliadas a partir do questionário não se verificam diferenças com significância estatística, ou seja, homens e mulheres não se diferenciam nas descrições que fazem si mesmos em relação às competências ou dedicação aos estudos, nas competências ou gostos em relação as artes, e na percepção que têm da aparência física, quer nos estudantes mais novos, como nos estudantes mais velhos. Na Figura 5.3 representamos graficamente os resultados das diferenças nas duas dimensões.

Figura 5.3 Efeito das Variáveis Pessoais dos estudantes nas Dimensões do Autoconceito



### 5.7.2 Diferenças em função da residência e da ocupação do estudante

Para a realização dos estudos diferenciais nas dimensões do autoconceito recorreremos a análise da variância multivariada (F-MANOVA:2x2). Os estudantes foram agrupados em dois subgrupos, para cada uma das variáveis contextuais (estudantes que só estudam e os que estudam e trabalham; estudantes que mudaram de residência para frequentar o ES e os que não mudaram de residência). Os resultados são apresentados na Tabela 5.19.

Tabela 5.19

*Estudo de Diferenças nas Dimensões do Autoconceito Tomando as Variáveis*

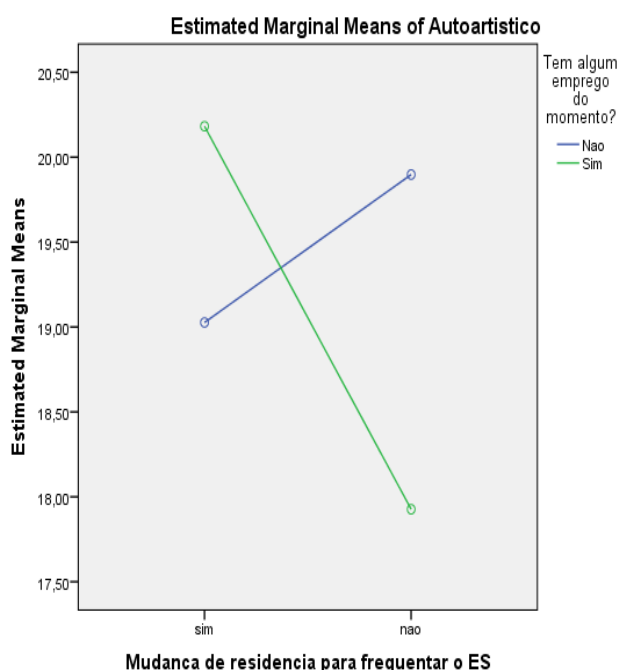
*Contextuais dos estudantes*

	Mudou de Residência				Não Mudou de Residência			
	Só estuda (N = 150)		Estuda e trabalha (N = 44)		Só estuda (N = 166)		Estuda e trabalha (N = 150)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Artístico	19.03	6.00	20.18	5.41	19.90	6.00	17.93	5.93
Autoconceito Religioso	23.53	4.85	23.86	4.87	23.60	5.26	23.57	5.61
Autoconceito Acadêmico	23.26	3.39	23.73	3.14	22.20	3.46	22.58	3.98
Autoconceito Físico	19.77	3.57	19.43	3.36	19.81	3.62	18.79	3.93
Autoconceito Social	24.98	3.78	26.66	2.46	24.58	4.36	24.77	4.10

Os resultados apresentados sugerem que os estudantes que participaram no estudo,

no geral, não se diferenciam no autoconceito tomando as variáveis mudança de residência e ocupação dos estudantes. Algumas diferenças encontram-se apenas na dimensão do autoconceito artístico em estudantes que estudam e trabalham, sendo a pontuação mais elevada a favor dos estudantes que mudaram de residência ( $F=6.60$ ;  $p<.05$ ). Na Figura 5.4 encontra-se representada graficamente essa diferença.

*Figura 5.4 Efeito das Variáveis Contextuais dos estudantes nas Dimensões do Autoconceito*



### 5.7.3 Diferenças do autoconceito em função da área disciplinar dos estudantes

Na presente investigação procuramos explorar diferenças no autoconceito tomando o agrupamento dos cursos em áreas disciplinares, nomeadamente, área das ciências sociais e humanidades (integrando os seguintes cursos: Ciências da Educação, Ensino Básico, Administração e Gestão da Educação, Filosofia, Português, Psicologia Educacional, Educação de Infância, Gestão de Recursos Humanos, Sociologia, História, e Educação Física), e Ciências e Tecnologias (Educação Visual, Física, Matemática, Biologia e Geologia).

Recorrendo a uma análise multivariada MANOVA ( $F_{2 \times 2}$ ), a diferença com significado estatístico encontra-se apenas na dimensão de autoconceito artístico ( $F=14.43$ ,  $p<.001$ ). Esta diferença favorece os estudantes que frequentam cursos da área de

ciências e tecnologias como pode se ver na Tabela 5.20.

Tabela 5.20

*Diferenças do Autoconceito em Função das Áreas Disciplinares*

	Áreas disciplinares	N	M	DP	F	gl	p
Autoconceito artístico	Ciências sociais e Humanidades	355	18.43	6.02	14.43	1	.00
	Ciências e Tecnologias	155	20.59	5.59			
Autoconceito religioso	Ciências sociais e Humanidades	355	23.70	5.27	.52	1	.47
	Ciências e Tecnologias	155	23.34	5.04			
Autoconceito acadêmico	Ciências sociais e Humanidades	355	22.87	3.63	1.23	1	.27
	Ciências e Tecnologias	155	22.49	3.54			
Autoconceito físico	Ciências sociais e Humanidades	355	19.67	3.65	3.47	1	.06
	Ciências e Tecnologias	155	19.01	3.77			
Autoconceito social	Ciências sociais e Humanidades	355	25.05	3.95	1.00	1	.32
	Ciências e Tecnologias	155	24.66	4.15			

## 5.8 Variáveis pessoais e rendimento académico dos estudantes

Passamos agora ao estudo da relação entre o autoconceito e as medidas de rendimento escolar dos estudantes. Neste sentido, começamos o estudo cruzando as dimensões de autoconceito com as medidas associadas as classificações académicas, nomeadamente, notas finais dos estudantes, a média das disciplinas gerais, a assiduidade dos estudantes, a motivação, as disciplinas concluídas com sucesso e as disciplinas em atraso (reprovação).

De seguida avançámos com o estudo da relação entre o autoconceito e as medidas que predispõem o abandono (satisfação com os resultados escolares, satisfação com o curso e satisfação com a universidade).

### 4.1 Factores associados às classificações académicas

Antes do estudo da relação entre o autoconceito e as medidas de rendimento escolar, apreciamos a sensibilidade das medidas de rendimento escolar. Na Tabela 34 descrevemos os resultados desta análise.



Tabela 5.21

*Sensibilidade das Variáveis de Rendimento Académico*

	N	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Como classifica a sua assiduidade nas aulas?	499	1.00	5.00	4.06	1.04
Como classifica a sua motivação para estudar nas aulas?	498	1.00	5.00	4.18	.96
Grau de satisfação com os resultados escolares	507	1.00	5.00	3.56	.96
Se tivesse que começar tudo de novo escolheria o mesmo curso para estudar?	509	1.00	4.00	3.24	.90
Se tivesse que começar tudo de novo escolheria a mesma universidade para estudar?	505	1.00	5.00	3.38	.82

Como podemos observar na Tabela 5.21, as variáveis de rendimento escolar dos estudantes universitários que participaram na investigação nomeadamente: a assiduidade dos estudantes nas aulas, a motivação para estar na sala de aulas, a satisfação com os resultados escolares, a satisfação com o curso e a satisfação com a universidade apresentam médias elevadas e um desvio padrão acima de uma unidade, sugerido níveis elevados de assiduidade, motivação, satisfação com os resultados, com a instituição e com o curso que escolheram para estudar no ES.

De seguida apresentamos as correlações entre o autoconceito e as medidas de rendimento, recorrendo a correlação (*produto x momento*) de *Pearson*.

Tabela 5.22

*Correlação entre Autoconceito e as Medidas de Rendimento Escolar*

	Autoconceito artístico	Autoconceito religioso	Autoconceito académico	Autoconceito físico	Autoconceito social
Notas finais	-.05	.04	.18***	-.04	-.00
Fundamentos da Pedagogia	-.13*	.10	.11*	.08	.06
Métodos de Estudo e Investigação Científica	-.06	.09	.03	-.04	.05

Psicologia Geral	-.03	.02	.11*	-.04	.00
Didáctica Geral	-.07	.10	.09	-.02	.05
Práticas Pedagógicas Gerais	-.12*	-.05	.02	.07	.06

\*correlação significativa para  $p < .05$ ; \*\*\*Correlação significativa para  $p < .001$

Observando a Tabela 5.22, apenas duas dimensões do autoconceito apresentam correlação fraca com as medidas de rendimento académico dos(as) estudantes(as). Trata-se da dimensão académica que associa-se com a disciplina de Psicologia Geral ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ), com a disciplina de Fundamentos da Pedagogia ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ) e a média geral das disciplinas ( $r = .18$ ,  $p < .001$ ); e a dimensão artística que apresenta uma associação negativa com a disciplina de Práticas Pedagógicas gerais ( $r = -.12$ ,  $p < .05$ ), e a disciplina de Fundamentos da Pedagogia ( $r = -.13$ ,  $p < .05$ ). De referir que a relação entre esta dimensão (autoconceito artístico) e a medida geral de rendimento (notas finais) não apresenta valor com algum significado estatístico. Apesar das correlações muito baixas, e sem significado estatístico, as dimensões de autoconceito artístico, autoconceito, físico e autoconceito social correlacionam-se negativamente com as classificações finais dos estudantes na presente investigação. A seguir, na Tabela 5.36, apresentamos os resultados da correlação entre o autoconceito e outras medidas de rendimento escolar dos estudantes, por exemplo, a motivação, assiduidade, as disciplinas concluídas com sucesso e as disciplinas não concluídas com sucesso.

Tabela 5.23

*Análise da Correlação entre as Medidas de Rendimento Escolar e o Autoconceito*

	Autoconceito artístico	Autoconceito religioso	Autoconceito académico	Autoconceito físico	Autoconceito social
Como classifica a sua motivação para estudar nas aulas?	.12**	.07	.26***	.14**	.18***
Como classifica a sua assiduidade nas aulas?	-.00	.02	.18***	-.03	.07
Das disciplinas inscritas, quantas concluiu com sucesso?	.01	.02	.15**	.09*	.04
Disciplinas em atraso	.05	.04	-.13**	-.01	.01

\*correlações significativas em  $p < .05$ ; \*\*correlações significativas em  $p < .01$ ; \*\*\*correlações significativas em  $p < .001$

Os resultados apresentados na Tabela 5.23 reportam alguma associação do autoconceito com as medidas do desempenho escolar dos estudantes. Neste sentido, o autoconceito académico é a dimensão que se associa com todas as medidas de rendimento escolar nomeadamente com a motivação ( $r = .26, p < .001$ ); a assiduidade dos estudantes ( $r = .18, p < .001$ ), as disciplinas concluídas com sucesso ( $r = .15, p < .01$ ), e com as disciplinas não concluídas com sucesso ( $r = -.13, p < .01$ ). O autoconceito físico apresenta uma associação fraca com a motivação dos estudantes na sala de aulas ( $r = .14, p < .01$ ), e com as disciplinas concluídas com sucesso ( $r = .09, p < .01$ ). A relação do autoconceito com a motivação observa-se também na dimensão social ( $r = .18, p < .001$ ) e com autoconceito artístico ( $r = .12, p < .01$ ). Constata-se também uma correlação negativa, embora insignificante, entre a assiduidade e a dimensão de autoconceito físico.

De seguida apresentamos os resultados de regressão, usando o método *stepwise*, das classificações finais tomando as dimensões do autoconceito. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 5.24 e na Figura 5.6.

Tabela 5.24

*Análise da Regressão do Autoconceito e o Desempenho Escolar dos Estudantes*

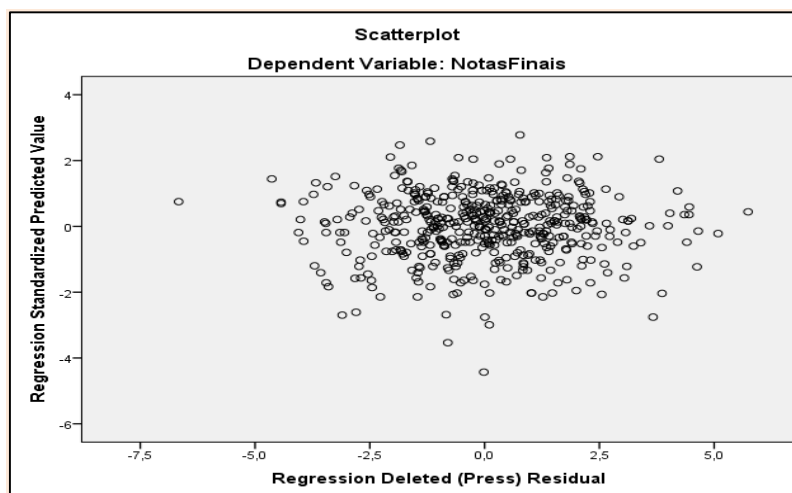
*Universitários de Moçambique*

Modelo	Variável	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	B	Beta	t
1	Autoconceito académico	.18	.03	.03	.09	.18	4.00***
2	Autoconceito físico	.22	.02	.02	-.08	-.16	-3.23**

\*\*significativo em  $p < .01$ ; \*\*\*significativo em  $p < .001$

A exploração da regressão linear para as variáveis notas finais e o autoconceito permitiu observar um  $R^2$  ajustado = 0.03,  $\beta = .09$ ,  $t = 4.00$ ,  $p < .001$  para o autoconceito académico e  $R^2$  ajustado = 0.02;  $\beta = -.08$ ;  $t = -3.23$ ,  $p < .001$  para o autoconceito físico. Assim verifica-se que 3% do desempenho escolar é explicado pela variável autoconceito académico, seguido do autoconceito físico que explica 2%. Recorrendo ao estudo da ANOVA de regressão, obtiveram-se valores de  $F = 15.98$ ,  $p < .001$  para autoconceito académico e  $F = 13.34$ ;  $p < 0.001$  para o autoconceito físico, verificando-se que o modelo é significativo para  $p < .001$ . As duas variáveis (autoconceito académico e autoconceito físico) conseguem explicar apenas 5% os resultados escolares.

*Figura 5.5 Diagrama de Dispersão do Autoconceito em Função das Notas Finais  
Obtidas Pelos Estudantes Universitários*



### **5.8.1 Factores associados ao abandono**

Tendo em conta que o nível de satisfação do individuo pode predispor a sua permanência ou abandono, assumimos nesta investigação que os níveis mais baixos de satisfação predis põem ao abandono e níveis altos associam-se a sua permanência no curso ou universidade. Desta forma, apresentamos a relação entre o autoconceito e o nível de satisfação dos estudantes com o curso, com a universidade e com os resultados escolares alcançados.

Tabela 5.25

*Correlação entre o Autoconceito e Grau de Satisfação dos Estudantes com o Curso, Universidade e Resultados Escolares*

	Satisfação com o curso	Satisfação com a universidade	Satisfação com os resultados escolares
Autoconceito Artístico	-.01	-.02	.00
Autoconceito Religioso	.01	.07	-.02
Autoconceito Académico	.17***	.11*	.23**
Autoconceito Físico	.09*	.07	.06
Autoconceito Social	.12**	.10*	.04

Observando os resultados da Tabela 5.25, pode-se constatar que o autoconceito

acadêmico se correlaciona com a satisfação com o curso ( $r = .17, p < .001$ ), satisfação com a universidade ( $r = .11, p < .05$ ) e com os resultados escolares ( $r = .23; p < .01$ ), sugerindo níveis elevados de autoconceito acadêmico estão associados a convicção na escolha do curso, na escolha universidade e a satisfação com os resultados alcançados. Por outro lado, o autoconceito social apresenta correlações fracas com a satisfação com o curso ( $r = .12, p < .01$ ) e a satisfação com a universidade ( $r = .10, p < .05$ ), traduzindo a maior importância que têm as relações interpessoais entre os estudantes e destes com os professores no curso do que na instituição, essa dimensão não apresenta associação significativa com os resultados alcançados. Finalmente o autoconceito físico apresenta a correlação mais baixa ( $r = .09, p < .05$ ) apenas com a satisfação com o curso escolhido pelos estudantes. Mais ainda, as medidas do autoconceito artístico e autoconceito religioso não apresentam correlações significativas com os níveis de satisfação dos estudantes. Na Tabela 5.26 apresentamos a relação entre o autoconceito e as respostas dos estudantes em relação a intenção de abandonar o curso e a universidade.

Tabela 5.26

*Correlação entre Autoconceito e a Intenção de Abandonar o Curso e a Universidade*

	Alguma vez pensou em abandonar o curso que frequenta?	Alguma vez pensou em abandonar a universidade que frequenta?
Autoconceito artístico	.07	.06
Autoconceito religioso	.14**	.09*
Autoconceito acadêmico	.20***	.11*
Autoconceito físico	.18***	.07
Autoconceito social	.15**	.09*

Tomando os resultados da Tabela 5.26, verifica-se que existe relação, embora fraca, com a intenção de abandonar o curso dos estudantes universitários. Esses resultados parecem traduzir maior dificuldades vivenciadas no curso que esses estudantes frequentam do que com a instituição. Observando a Tabela 5.26 pode se verificar que a correlação entre o autoconceito e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes é mais elevada nas mesmas dimensões de autoconceito: autoconceito acadêmico, autoconceito social e autoconceito físico, apesar de mostrarem algum grau de satisfação com o curso nas mesmas dimensões de autoconceito.

## 5.9 Considerações Finais

O presente capítulo centrou-se na validação do questionário multidimensional de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. O estudo começa com a análise da estrutura fatorial através de análise fatorial exploratória do referido questionário. Os resultados deste estudo confirmaram a multidimensionalidade do constructo.

Por outro lado, para a validade externa ou de critério foram realizados estudos correlacionais e diferenciais com outras variáveis psicológicas (e.g., autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida), variáveis ligadas a identidade dos estudantes (e.g., sexo, idade), e outras ligadas ao contexto (e.g., vivências académicas, ocupação dos estudantes). Mais ainda, as variáveis ligadas ao desempenho dos alunos e de abandono surgem como variáveis de controlo. Neste sentido, os resultados indicam que o autoconceito se associa às outras variáveis psicológicas nomeadamente: autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e dificuldades vivenciadas, sugerindo a importância do autoconceito no ajustamento dos estudantes ao contexto universitário, passando a influenciar também no bem-estar psicológico, nas avaliações que fazem de si mesmos, e no fortalecimento das crenças sobre as suas competências.

Nos estudos diferenciais do autoconceito tomando as variáveis sexo, idade, ocupação do estudante e mobilidade para frequentar o ES, surgem diferenças com significado estatístico nas dimensões de autoconceito religioso, autoconceito social e autoconceito artístico. Neste sentido, as pontuações elevadas nas dimensões de autoconceito religioso e autoconceito social favorecem as estudantes mais velhas, enquanto estudantes que mudaram de residência, sendo também trabalhadores pontuam mais na dimensão de autoconceito artístico.

Por outro lado, as classificações finais dos estudantes apresentam associação baixa e apenas com o autoconceito académico. Mais ainda, a dimensão do autoconceito académico aparece associada também com outras variáveis de desempenho escolar nomeadamente: a motivação, a assiduidade, satisfação com o curso, com a universidade e disciplinas em atraso. Neste último caso a associação é inversa, sugerindo a influência do autoconceito na redução das disciplinas em atraso. Tomando já as diferenças de autoconceito em função das áreas disciplinares, os resultados sugerem que os alunos da área de ciências e tecnologias pontuam mais em comparação com os colegas da área de ciências sociais e humanidades apenas na dimensão do autoconceito artístico. Finalmente,

o estudo de regressão sugere, mais uma vez, que o autoconceito académico é o melhor preditor do desempenho escolar dos estudantes universitários de Moçambique, seguido da dimensão do autoconceito físico.





## **CAPÍTULO 6**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO**

#### **6.1 Introdução**

Depois da apresentação dos resultados da componente empírica desta tese nos capítulos 4 e 5, o presente capítulo centra-se na sua discussão. Focando-nos no objetivo central do nosso estudo, centramos esta discussão (i) nos resultados da construção e validação de uma escala multidimensional para a avaliação do autoconceito de estudantes universitários de Moçambique, e (ii) nos resultados do cruzamento das dimensões do autoconceito com outras variáveis pessoais e académicas dos estudantes. Neste quadro, comentamos os resultados das análises correlacionais e diferenciais tomando as dimensões do autoconceito avaliadas nesta escala.

Uma segunda parte deste capítulo centra-se na explicitação das conclusões do nosso estudo empírico. A par das conclusões, indicamos algumas limitações inerentes a esta tese, em particular na vertente da metodologia do estudo empírico, as quais merecem ser tidas em atenção numa ponderação dos resultados e conclusões. Nesta linha, terminamos esta tese apontando sugestões para estudos futuros na área do autoconceito dos estudantes universitários em Moçambique, acreditando no valor heurístico desta variável psicológica para compreendermos e intervirmos nos processos que favoreçam a sua adaptação e sucesso académico no Ensino Superior.

#### **6.2 Construção da Escala de Autoconceito**

O estudo sobre a construção da escala de autoconceito permitiu identificar cinco fatores: autoconceito artístico, autoconceito religioso, autoconceito social, autoconceito académico e autoconceito físico. Estas dimensões foram inicialmente definidas a partir dos discursos fornecidos através de entrevistas semiestruturadas junto dos alunos em tempo extralectivo, após o seu consentimento informado. Por outro lado, foram consultados outros instrumentos de avaliação do autoconceito em alunos/as do ES (Batican, 2011; Garcia & Musitu, 2001; Marsh et al., 1984), procurando explorar as dimensões que integram os respetivos instrumentos. A partir das entrevistas efetuadas junto de alunos universitários de Moçambique foi possível identificar sete dimensões de

autoconceito que emergiram das análises do conteúdo das entrevistas recorrendo à categorização de Gordon (1968). Estudos qualitativos e quantitativos permitiram constatar que duas dimensões (autoestima e gestão de emoções e sentimentos) não emergiram nos discursos destes universitários, tendo sido retirados da escala. A análise fatorial exploratória permitiu reter um conjunto de 24 itens distribuídos nas cinco dimensões do autoconceito nomeadamente: autoconceito artístico (5 itens), autoconceito religioso (5 itens), autoconceito académico (5 itens), autoconceito social (5 itens) e autoconceito físico (4 itens). Esse conjunto de cinco fatores explica 57.8% da variância total da escala. Por sua vez, os alfas de Cronbach nas subescalas do autoconceito situam-se entre .73 (autoconceito social) e .85 (autoconceito artístico), valores considerados adequados (Almeida & Freire, 2007). Por outro lado, e tendo em conta o formato da escala (tipo *likert*) de 6 opções de respostas, as médias das pontuações dos alunos são superiores a três unidades e o desvio-padrão próximo ou superior a uma unidade.

A escala integra três fatores que com frequência encontramos em outros instrumentos de avaliação do autoconceito: autoconceito académico, autoconceito social ou interpessoal e autoconceito físico (e.g., Garcia & Musitu, 2001; Marsh et al., 1984; Peixoto, 2003; Veiga, 2006). Por outro lado, emergem duas dimensões do autoconceito raramente encontradas em outros instrumentos, nomeadamente: autoconceito religioso ou espiritual e autoconceito artístico. Esta situação parece traduzir alguma especificidade cultural, reportando uma maior preocupação com os assuntos religiosos ou espirituais e artísticos nos estudantes universitários de Moçambique. Nesta linha, Hampatê Bâ (1981) aponta a religião como fonte de superação das incertezas e sofrimento do povo africano. Assim, a arte e as práticas religiosas surgem como instrumentos de expressão da identidade dos alunos universitários de Moçambique, parecendo-nos relevante a sua inclusão na avaliação do autoconceito. Acresce que alguns estudos reconhecem estas dimensões como partes integrantes do autoconceito. Por exemplo, Vispoel (1993) propôs a integração do autoconceito artístico como fator de primeira ordem no modelo estrutural proposto por Shavelson et al. (1976). Mais ainda, Batican (2011), na sua tese de doutoramento, propôs um instrumento multidimensional de autoconceito de 15 dimensões, onde a dimensão da expressão artística e uma dimensão que avalia a moralidade-religiosidade estão incluídas. Por outro lado, o interesse pelos assuntos religiosos ou espirituais no estudo do autoconceito já tinha sido também demonstrado por Marsh e al. (1984), através da escala *Self Description Questionnaire III*, em que uma das dimensões do *self* avalia assuntos religiosos e espirituais, à semelhança do trabalho

pioneiro de William James, onde se pode encontrar a espiritualidade como uma das dimensões do *self* (Campira et al., 2015; Costa, 2002; Epstein, 1973; Fuentes et al., 2011; Harter et al., 1997; Wang, 2013). Por último, os avanços da psicologia positiva (Nunes & Garcia 2010; Santos & Sousa, 2012; Simão & Saldanha, 2012) sobre a religiosidade também têm demonstrado a importância desta área no desenvolvimento e no bem-estar psicológico do indivíduo.

Analisando os itens da escala nas suas cinco dimensões, pode-se constatar que a dimensão social ou interpessoal do autoconceito parece atravessar as outras dimensões do nosso questionário, dada a importância atribuída aos outros significativos na descrição que os estudantes fazem de si mesmo, à semelhança do que foi verificado na construção e validação da anterior escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos (Campira et al., 2013). A este respeito, alguns autores africanos reconhecem a importância da coletividade no desenvolvimento da identidade do povo africano (Campira et al., 2013; Castiano, 2013; Hampatê Bâ, 1981; Mwamenda, 2004). De acordo com estes autores, a identidade do africano perde-se no seu coletivo, sugerindo que o africano ao satisfazer as necessidades da sua comunidade estará a satisfazer também as suas necessidades individuais. Tomando agora trabalhos descritos por Faria (2014) sobre a inteligência no contexto africano (e.g., Quénia e Costa do Marfim), para esse povo a componente cognitiva está subordinada à dimensão social; assim, os pais reforçam a harmonia e as relações interpessoais como competências fundamentais de desenvolvimento dos seus filhos. Reportando-nos aliás ao ES, a dimensão interpessoal tem vindo a receber alguma atenção tendo em conta a sua relevância no desenvolvimento e ajustamento dos/as estudantes (Faria & Azevedo, 2004; Faria & Santos, 2006). Por outro lado, o ingresso no ES, parece alargar as amizades que já possuíam antes de ingressar na universidade, traduzindo-se na sua popularidade. Mais ainda, o ES com as suas exigências parece reforçar a maturidade dos alunos através do estabelecimento de relações interpessoais mais seguras e estáveis (Cunha & Carrilho, 2005; Seco et al., 2005; Soares et al., 2014).

Por outro lado, a dimensão de autoconceito académico aparece bastante estruturada e estável nos estudos desenvolvidos a propósito da construção desta escala. A emergência desta dimensão não surpreende, pois a maioria dos instrumentos de avaliação do autoconceito em diferentes idades tem incorporado as competências escolares ou intelectuais (e.g., *Piers- Harris; Self-profile Scale for Adolescents*; Autoconceito Forma 5; *Delf-Description Questionnaire* I, II, III). Neste sentido, o contexto de vivência escolar parece contribuir decisivamente na construção da identidade dos indivíduos, e desta

forma assume-se a importância deste constructo no desempenho escolar dos alunos (Gupta, 2014; Lawrence & Vimala, 2013; Veiga et al., 2015), surgindo vários estudos que associam este constructo ao desempenho escolar (e.g., Ahmed, 2011; Bacon, 2011; Matovu, 2012, 2014; Rosen et al., 2010; Srivastava & Joshi, 2011). Mais ainda, o autoconceito académico ganha maior relevância quando se trata de estudar ou avaliar as competências escolares dos alunos no desempenho das suas actividades académicas (Ahmed, 2011).

Finalmente a dimensão de autoconceito físico parece assumir alguma relevância para os estudantes universitários de Moçambique. A inclusão desta dimensão nos instrumentos de avaliação do autoconceito está associada às transformações físicas que acompanha os indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, afetando o seu autoconceito e sua autoestima (Faria, 2005; Pais-Ribeiro & Ribeiro, 2003), ou ainda, a forma como a condição física e a composição corporal influenciam a autoavaliação dos indivíduos (Reigal-Garrido et al., 2014). Por outro lado, Cazalla-Luna e Molero (2013) apontam a atração física como uma componente fundamental nas relações interpessoais dos indivíduos. Neste sentido, parece que a dimensão física do autoconceito influi em vários domínios de realização humana, como a saúde (Martinez et al., 2013; Pais-Ribeiro & Ribeiro, 2003; Videra-Garcia & Reigal-Garrido, 2013) e o relacionamento interpessoal (Cazalla-Luna & Molero, 2013; Rodríguez, Goñi, & Azúa, 2006).

Os resultados deste estudo sugerem níveis elevados de autoconceitos dos/as alunos/as universitários/as de Moçambique, contrariando os resultados obtidos em outro estudo realizado junto de adolescentes moçambicanos (Campira et al., 2013), que sugeria a descrição tendencialmente negativa de si mesmos. Tais diferenças, a aprofundar nos próximos estudos, poderão sugerir a evolução do autoconceito à medida em que os indivíduos avançam em termos de idade. Nesta altura, os domínios de autoconceito vão ganhando diferentes pesos (Veiga, 1996). Por exemplo, estudos de Faria e Santos (2006) apontam que os indivíduos mais velhos apresentam níveis elevados de autoconceito social em comparação com os adolescentes, tendo-se admitido uma maior autoaceitação dos indivíduos à medida que evoluem com a idade. Por outro lado, Véliz-Burgos e Urquijo (2012) verificaram que os alunos mais velhos reportam um autoconceito ligeiramente superior em comparação com os adolescentes, enquanto os alunos mais novos apresentam um autoconceito físico superior aos mais velhos. Apesar destas constatações mais próximas dos resultados encontrados nos nossos estudos, importa tomar algum cuidado na sua leitura, pois Veiga (1996) constatou que na adolescência os alunos mais novos

reportavam níveis elevados de autoconceito em comparação com os jovens-adultos. Como refere o autor, os resultados deste estudo poderão ter sido influenciados pelas vivências do insucesso escolar à medida que se avança na escolaridade. Mais ainda, como o autor argumenta, não se tratando de estudos longitudinais, os resultados de diferenciação do autoconceito tomando a variável idade não são conclusivos, sugerindo estudos mais profundos controlando outras variáveis (e.g., número de reprovações).

### **6.3 Correlação entre as dimensões do autoconceito**

As correlações entre os resultados nas dimensões do autoconceito mostram uma relação mais forte entre as dimensões tradicionais do autoconceito, nomeadamente: autoconceito social, autoconceito físico e autoconceito académico. As dimensões do autoconceito artístico e autoconceito religioso apresentam uma correlação fraca com as restantes dimensões da escala, revelando a sua maior autonomia. A correlação mais forte encontra-se entre o autoconceito físico e social, embora em outros estudos essa relação tenda a ser baixa (Cerrato et al., 2011; Garcia, Sarmiento, & Martínez, 2011; Mella & Bravo, 2011; Veliz-Burgos, 2010) e noutros mais forte (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015). Os resultados explicam a importância do aspeto físico nas relações interpessoais; aliás os itens da dimensão física do autoconceito reportam alguma preocupação com a atração física. Por outro lado, verifica-se que o autoconceito académico se correlaciona também fortemente com as dimensões física e social. Em relação à associação entre o autoconceito académico e o autoconceito social, os resultados reforçam a importância das relações interpessoais nas competências escolares, tal como tem sido defendido em outros estudos (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Garcia, Sarmiento, & Martínez, 2011; Mella & Bravo, 2011; Veliz-Burgos, 2010), pois o clima das relações estabelecidas entre os alunos e destes com os professores pode influenciar a perceção de competência e o desempenho dos alunos no contexto escolar. Mais ainda, a relação encontrada entre autoconceito académico e autoconceito físico, como constatado também em outros estudos (Cerrato et al., 2011; Garcia, Sarmiento, & Martínez, 2011; Mella & Bravo, 2011; Veliz-Burgos, 2010), não tem grande suporte teórico pois não nos parece seguro afirmar que os alunos que mais se preocupam com a aparência física apresentem níveis elevados de competência escolar. Contudo, podemos sugerir que, sendo a dimensão física que reforça as relações interpessoais nestes alunos, esta dimensão também pode influenciar, ainda que de forma indireta, o interesse ou a motivação dos alunos com a escola e os estudos.

A correlação entre o autoconceito religioso e o autoconceito académico, social e físico, embora moderada, parece traduzir alguma importância da religião nas atividades académicas, na socialização e no bem estar dos alunos universitários. Por exemplo, Calvetti et al. (2008) reconhecem a importância da religião como instrumento de apoio social e como recurso para o ajustamento psicológico dos indivíduos. Por outro lado, alguns autores reconhecem a religiosidade como promotora da saúde e qualidade de vida, influenciando a construção de processos cognitivos que promovem a aceitação de si e dos outros significativos (Santos & Sousa, 2012; Taunay et al., 2012).

#### **6.4 Relação entre autoconceito e as variáveis psicológicas**

Para a validação da escala de autoconceito desenvolvemos um conjunto de estudos de validação de algumas escalas (e.g., escala de autoestima, escala de autoeficácia, escala de satisfação com a vida, questionário de vivências académicas). Os resultados deste estudo permitiram observar que as medidas psicométricas destes instrumentos são apropriadas para a população de jovem-adultos moçambicanos na presente pesquisa. Por exemplo, nas escalas de satisfação com a vida (Diener et al., 1985) e de autoeficácia geral (Schwarzer & Jerusalem 1995), confirmamos a unidimensionalidade destas medidas e índices de consistência interna adequados. Entretanto, na medida de autoestima de Rosenberg (1965) verificamos alguma dificuldade em reter os 10 itens, sobretudo os itens formulados pela negativa. Contudo, foi possível reter os 5 itens formulados pela positiva. Tal situação já tinha sido constatada em outro estudo, no mesmo contexto (Patrão et al., 2014), sugerindo uma especificidade cultural. Finalmente, a medida de dificuldades vivenciadas (Araújo et al., 2013), mostrou também dificuldade em reter os quatro fatores sugeridos pelos respetivos autores. Neste sentido, ficamos com um conjunto de itens que reportam as diferentes dificuldades vivenciadas pelos estudantes universitários de Moçambique. Pese embora as dificuldades na adaptação destes últimos instrumentos, consideramos que as suas propriedades psicométricas são adequadas para o estudo da validade externa ou de critério dos resultados na escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique.

Tomando as correlações com outras variáveis psicológicas, os resultados apresentam alguma relação entre o autoconceito e a medida de autoeficácia, nomeadamente com as dimensões de autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito físico. Estes resultados vão de encontro com outros estudos (Neves & Faria, 2009; Veliz-Burgos, 2010). Já as dimensões artística e religiosa apresentam alguma

relação, embora baixa, com a medida de autoeficácia. Não conhecendo nós estudos prévios neste domínio, antecipamos que as crenças religiosas poderão contribuir para o fortalecimento do sentido de competência dos alunos. Por outro lado, o gosto, sensibilidade e competências artísticas avaliadas nesta dimensão do autoconceito podem ter alguma ligação com o sentido de competência percebida pelos alunos.

Alguns estudos têm revelado alguma associação entre o autoconceito e a satisfação com a vida (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Fabrian & Kurniawan, 2012; Fernández, 2008; Stocker & Faria, 2009), traduzindo a importância do autoconceito no bem-estar psicológico dos indivíduos. No presente estudo, o autoconceito correlaciona-se com a medida de satisfação com a vida ao nível das dimensões tradicionais do autoconceito (autoconceito académico, autoconceito físico e autoconceito social), sendo mais baixas as correlações com as dimensões de autoconceito artístico e autoconceito religioso. Esses resultados parecem destacar a importância do esforço e dedicação, assim como do papel das relações interpessoais e da aparência física no bem-estar psicológico dos alunos moçambicanos. Por outro lado, os resultados do presente estudo sustentam, de alguma forma, a relevância atribuída à religiosidade e à arte na explicação do modo de vida e identidade dos africanos (Castiano, 2013; Hampatê Bâ, 1981).

A autoestima é a variável psicológica que se relaciona com maior intensidade com o autoconceito no presente estudo, à semelhança de outro estudo realizado a nível internacional (Chaves et al., 2015). Essa relação, mais forte em relação as outras variáveis psicológicas, faz sentido se considerarmos a autoestima como uma das medidas do autoconceito, a medida global, sugerido forte relação com o autoconceito. De qualquer forma, a autoestima dos alunos parece estar relacionada com as competências académicas, as relações interpessoais, a perceção da imagem corporal e os assuntos religiosos e domínio artístico, apesar de nessas últimas dimensões com menor intensidade.

Existem alguns estudos que têm sugerido alguma influência das vivências académicas, em termos de sucesso ou fracasso na adaptação dos alunos que frequentam a universidade, na construção da imagem do indivíduo (Stoker & Faria, 2009; Silva, 2003), fazendo sentido estudar a relação entre o autoconceito e as vivências académicas dos alunos. O presente estudo analisou a relação entre o autoconceito e as dificuldades vivenciadas pelos alunos no primeiro ano da universidade. Os resultados apontam para uma correlação negativa entre autoconceito e dificuldades vivenciadas pelos alunos. Neste sentido, níveis elevados de autoconceito estão associados a menores dificuldades

sentidas pelos alunos. Os resultados obtidos na presente pesquisa vão de encontro aos resultados de outros estudos no ES (Stocker & Faria, 2009; Silva, 2003), sugerindo uma associação positiva entre autoconceito e ajustamento dos alunos universitários. Estes resultados traduzem algum reforço do autoconceito na adaptação dos alunos no ES, surgindo como variável moderadora do seu ajustamento académico. Os estudos têm revelado que a transição para Ensino Superior é acompanhada por desafios académicos e sociais que os alunos deverão enfrentar (Araújo & Almeida, 2015), sugerindo ganhos no sucesso de transição que incluem crescimento intelectual, preparação para a vida profissional, desenvolvimento do autoconceito e de novos valores (Araújo & Almeida, 2015; Araújo, Almeida, Ferreira, Santos, Noronha, & Zanon, 2014).

Por outro lado, parece que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes são explicadas por outras variáveis que não as dimensões do autoconceito, excetuando o autoconceito académico ( $r = -.37, p < .001$ ) e, em parte, o autoconceito social ( $r = -.20, p < .001$ ). Estes resultados parecem traduzir que as dificuldades vivenciadas pelos alunos estão mais no domínio académico, reforçando os estudos nesta área que apontam para uma mudança na forma de aprendizagem dos alunos na transição do ensino secundário para o ensino superior (Costa & Leal, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida, 2005; Soares & Almeida, 2005). Por exemplo, vários autores (Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010; Joly et al., 2014; Soares et al., 2014; Stocker, Neves, & Faria, 2010) reportam uma mudança na abordagem da aprendizagem dos alunos que transitam para o ES no que diz respeito a organização dos conteúdos escolares, atribuição de maior autonomia na aprendizagem (e.g., organização de horários de estudos, gestão do tempo, concluir os trabalhos a tempo), exigindo-se desde logo o desenvolvimento de estratégias auto-regulatórias desse processo de aprendizagem. Neste sentido, essa mudança pode ser um fator que influencia a adaptação dos estudantes a este nível de escolaridade, tendo em conta o contexto de vivências académicas que poderá desencadear uma desadaptação inicial (Almeida & Cruz, 2010; Seco et al., 2005). Por exemplo, Almeida e Cruz (2010) verificaram nos seus trabalhos que os alunos reportavam mais dificuldades em relação aos recursos económicos e à aprendizagem, enquanto as alunas sentiam mais dificuldades de relacionamento com os colegas e professores.

Nos nossos resultados, a dimensão de autoconceito social aparece mais correlacionada com as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, depois da dimensão académica. Apesar de 62% dos alunos não terem mudado de residência para frequentar o ES, parece que o nível de exigências requer dos alunos algum investimento nas atividades



académicas, podendo significar redução de tempo de interação com amigos e família. Ao mesmo tempo, o novo contexto vai exigir a exploração de novos laços afectivos, um processo nem sempre pacífico (Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2014). Mais ainda, diante de um público bastante diversificado em termos de idade e de características socioculturais e económicas, acrescem as dificuldades de relacionamento interpessoal neste contexto de vivências académicas (Almeida, 2007; Araújo & Almeida, 2015), principalmente para aqueles alunos que terão de enfrentar a separação da família, criar novos amigos e adaptar-se a um novo contexto, muitas vezes desconhecido.

A autoeficácia é considerada a variável pessoal que mais se correlaciona com o autoconceito (Neves & Faria, 2009; Véliz-Burgos, 2010). Os nossos resultados não se diferenciam desses estudos, apresentando correlações mais elevadas nas dimensões de autoconceito académico, físico e social. Neste sentido parece que as competências percebidas reforçam o desempenho ou a realização do indivíduo nestes domínios específicos. Por exemplo, Peinado, Ornelas, Blanco e González (2015) reportam que as experiências de fracasso nos estudos se associam a baixa autoeficácia, enquanto a autoeficácia elevada reforça o sucesso na realização da tarefa nesta área. Nesta altura, as crenças de autoeficácia assumem o papel de autorregulação do comportamento no alcance das metas estabelecidas, sendo o êxito fator que reforça as crenças da autoeficácia. Por outro lado, o autoconceito académico e a autoeficácia aparecem positivamente associadas com as outras variáveis psicológicas, incluindo o desempenho escolar (Sctoker, Neves, & Faria, 2010).

## **6.5 Estudos diferenciais do autoconceito**

Os resultados do estudo diferencial do autoconceito, cruzando com as variáveis sexo e idade, não apontam para diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados vão de encontro a outros estudos internacionais que também não constataram diferenças de género no autoconceito (Ahmad, Ghazali, & Hassan, 2011; García, Sarmiento, & Martínez, 2010; Lekue, 2010; Zhang, 2010). Neste sentido, e também no presente estudo, homens e mulheres não se diferenciam na forma como se descrevem a si próprios/as. Por outro lado, existem estudos que defendem a diferenciação em domínios mais específicos do autoconceito (García, Sarmiento, & Martínez, 2011; Vallejo & Risoto, 2013; Silva & Vendramini, 2005; Stocker & Faria, 2009). No presente estudo, constatamos alguma diferenciação na dimensão religiosa e na dimensão social, a favor das mulheres com

idades acima dos 23 anos. Estes resultados também foram constatados em outros estudos. Por exemplo, utilizando o *Self Description Questionnaire III*, Stocker e Faria (2009) verificaram que as mulheres apresentavam uma média mais elevada na dimensão religiosa/espiritual. Por outro lado, as mulheres parecem também apresentar níveis mais elevados de autoconceito nas relações interpessoais (Garcia et al., 2011; Stocker & Faria, 2009; Vallejo & Risoto, 2013). Em relação à diferença constatada no autoconceito religioso a favor das mulheres, o papel social que a mulher moçambicana tem no processo de socialização poderá ser determinante. Assumindo essa posição social, a mulher em Moçambique assume a religião como instrumento de socialização (Costa, 2009; Silva, 2007) e, portanto, a mulher aparece como importante protagonista desta prática, dado o maior tempo de convivência com os membros da família.

Assumindo os valores sociais e culturais como importantes fontes na compreensão da religiosidade (Campira, Araújo, & Almeida, 2014; Castiano, 2013), tomando o exemplo de Moçambique, o culto dos antepassados, a estreita ligação entre vivos e mortos e a prática da feitiçaria (Castiano, 2013; Costa, 2009; Mahumane, 2008) assumem o referido valor religioso. Tais práticas mais frequentes entre os moçambicanos têm influenciado o comportamento e/ou o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, nomeadamente na forma como lidam com os desafios do dia-a-dia. Assim, a religiosidade ou a vivência espiritual, dada a sua centralidade na cultura Moçambicana, constituem uma parte importante da identidade da população e dos indivíduos. Em síntese, a religião em Moçambique parece constituir um instrumento de construção da identidade dos jovens universitários (Guerra, 2013; Silva, 2007).

Em relação à ausência de diferença no autoconceito académico em função do género, essa realidade merece alguma atenção especial pois os estudos apontam para uma desigualdade de oportunidades de acesso à escolaridade segundo o género no contexto moçambicano (Campira et al., 2012; Silva, 2007). Essa situação parece ser mais evidente nos níveis escolares mais básicos do que no ensino superior, pois com a expansão das universidades em todas as províncias do país, aliado ao movimento de emancipação da mulher, testemunhado por intelectuais moçambicanos como Paulina Chiziane (2010), Gabriela Silva (2007) e pelo MINED (1998), fazem com que essas desigualdades tendam a reduzir. Esta situação parece estar a elevar a perceção que as mulheres mais jovens têm das suas competências escolares, o que favorece a sua progressão no ES à semelhança dos colegas do sexo masculino.

Quanto ao estudo de diferenças no autoconceito tomando as variáveis contextuais

(mudança de residência e ocupação laboral dos alunos), os resultados permitem constatar diferenças, com significado estatístico, somente na dimensão de autoconceito artístico. Aqui a diferença traduz uma pontuação mais elevada a favor dos/as alunos/as que mudaram de residência, sem que encontremos explicação clara para o efeito. Mesmo assim, ao terem mudado de residência para frequentar o ensino superior, estes estudantes poderão ter mais disponibilidades para se dedicarem às atividades artísticas pois passam a residir mais próximo das instituições de ensino evitando as deslocações diárias.

Em suma, na generalidade, os resultados apontam para a ausência de diferenças significativas nos níveis de autoconceito entre os homens e mulheres na maioria das dimensões avaliada,s como se constata em outros contextos socioculturais (Ahmad, Ghazali, & Hassan, 2011; Baltasar, 2014; Barros & Morreira, 2013; Garcia & Lujan, 2003; Garcia et al., 2011; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). As diferenças encontradas em algumas dimensões do nosso instrumento deverão merecer alguma atenção em futuros estudos, por exemplo questionando a influência de estereótipos sociais no autoconceito de adolescentes (Peixoto, 2003; Mwamuenda, 2004; Were et al., 2010).

#### **6.6 - A relação entre autoconceito e as medidas de rendimento escolar**

O estudo da relação entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos revela uma associação estatisticamente significativa, embora baixa e apenas com a dimensão de autoconceito académico. Nas restantes dimensões do autoconceito não se verifica uma relação significativa com a medida geral de rendimento. Estes resultados, em parte, vão de encontro aos verificados em outros estudos que associam o desempenho escolar à dimensão do autoconceito académico (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Dramanu & Balarabe, 2013; Emmanuel et al., 2014; Kumari & Chamundeswari, 2013; Lopes et al., 2008; Matovu, 2014), reforçando a importância da perceção das competências académicas no ajustamento e rendimento académico dos alunos universitários. Por outro lado, não surpreende a ausência da correlação entre autoconceito social e o desempenho escolar, à semelhança do que acontece em outros estudos (Lopes et al., 2008), mesmo que algumas vezes se tenha constatado essa relação (Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). Por outro lado, não foi verificada a relação estatisticamente significativa entre o autoconceito físico e o desempenho escolar, embora apareça como um dos preditores desse desempenho. Estes resultados que apontam para a contribuição da dimensão física do autoconceito no rendimento escolar já foram constatados em outros estudos (López et al., 2008; Urquijo, 2002), mesmo assim não apresentaram argumentos que justifiquem essa

relação. Mais ainda, o autoconceito religioso e autoconceito artístico também não se associam com o desempenho escolar dos alunos. Não havendo estudos prévios dessa relação nestas dimensões de autoconceito, não encontramos fundamento teórico para explicar a ausência dessa relação.

Procurando explorar a relação entre as dimensões do autoconceito e as disciplinas curriculares gerais dos estudantes da nossa amostra, verifica-se uma correlação baixa entre autoconceito acadêmico e as disciplinas de Psicologia Geral e a disciplina de Fundamentos da Pedagogia, não se registrando correlações com as outras dimensões do autoconceito. Esta situação sai também reforçada quando apenas o autoconceito acadêmico aparece correlacionado com a motivação acadêmica dos estudantes, com a sua assiduidade e com o número de disciplinas em atraso (neste caso uma correlação negativa). Neste último caso, estes resultados sugerem que, quanto menor for o número de reprovações, maior é o autoconceito acadêmico dos alunos, o que também foi encontrado noutro estudo (Baltasar, 2014). A variável motivação surge aqui como elemento a ter em conta quando se trata de estudar o desempenho escolar dos estudantes como tem sido constatado em vários estudos (Lourenço & Paiva, 2010; Martinelli, 2014; Martinelli & Genari, 2009; Pereira, 2011). Por exemplo, vários estudos têm demonstrado que o desempenho escolar apresenta uma associação forte com a motivação intrínseca (Martinelli, 2014; Pereira, 2011), sendo fundamental a motivação na mobilização de recursos pessoais para o sucesso.

Por último, o estudo de regressão linear, tomando as dimensões do autoconceito e as notas finais dos alunos, de novo sugere que o autoconceito acadêmico é o melhor preditor do rendimento escolar, seguido do autoconceito físico. Esses resultados aproximam-se das constatações de Lópes et al. (2008), que também verificaram que o autoconceito acadêmico, autoconceito familiar e autoconceito físico constituíam os preditores do desempenho escolar dos alunos, sendo o autoconceito acadêmico o melhor preditor. Estes resultados reportam o impacto do autoconceito no rendimento escolar dos alunos, principalmente o autoconceito acadêmico.

O estudo da relação entre os níveis de satisfação dos alunos com o autoconceito sugere uma associação entre autoconceito acadêmico e a convicção na escolha do curso, a escolha da universidade e a satisfação com os resultados académicos alcançados. Por outro lado, o autoconceito social apresenta correlações fracas com a satisfação com o curso e com a universidade. A magnitude dessa relação, embora fraca, é mais elevada na relação com o curso do que com a instituição, o que pode refletir a maior importância das

relações interpessoais entre estudantes, e destes com os professores, no interior das turmas e do próprio curso.

Finalmente, na generalidade não foram constatadas associações com significado estatístico entre o autoconceito e as áreas disciplinares (Ciências Sociais e Humanidades *versus* Ciências e Tecnologias), surgindo apenas diferença na dimensão do autoconceito artístico, favorecendo os alunos da área de ciências e tecnologias. Podemos explicar a ocorrência dessa diferença tendo em conta a natureza dos cursos que integram a área das ciências e tecnologias, que poderão reforçar as competências artísticas nos seus currícula (e.g., educação visual). Por outro lado, surpreende a ausência de diferenças no domínio religioso do autoconceito. Pela natureza da maioria dos cursos que integram a área das Ciências Sociais e Humanidades (e.g., filosofia, psicologia, história), antecipávamos níveis mais elevados de autoconceito religioso nos alunos que frequentam essas áreas.

## **6.6 Conclusões**

O presente estudo centrou-se na construção e validação de um questionário multidimensional de avaliação do autoconceito em estudantes universitários de Moçambique. Para o efeito, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas para a identificação das dimensões e a construção dos itens da referida escala. Neste sentido foram identificadas sete dimensões iniciais da escala de autoconceito que foram sucessivamente analisadas qualitativa e quantitativamente. Destes estudos, duas dimensões (autoestima e gestão de emoções) foram retiradas dos estudos finais por não emergirem com estabilidade suficiente nestas análises. As análises conduzidas permitiram identificar cinco dimensões de autoconceito avaliadas com suficiente estabilidade. Enquanto duas delas (espiritualidade e competência artística) não são tão frequentes em questionários similares, as outras três (académica, social e física) são já mais frequentes. Os resultados da validade de constructo confirmaram a multidimensionalidade do autoconceito, e as propriedades psicométricas do instrumento são adequadas para a sua utilização no contexto universitário de Moçambique.

Os resultados alcançados permitiram constatar alguma especificidade do autoconceito na população jovem universitária de Moçambique, nomeadamente a emergência do autoconceito religioso e do autoconceito artístico. Apesar destas duas dimensões apresentarem uma associação fraca com as restantes dimensões do autoconceito avaliadas (social, académico e físico), elas podem traduzir especificidades

culturais do povo africano e como tal justificam aprofundamento em futuros estudos, por exemplo analisando a sua importância no desenvolvimento psicossocial dos jovens-adultos universitários em Moçambique.

Os resultados do presente estudo permitiram constatar a relação do autoconceito com outras variáveis psicológicas (e.g., autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida) justificando a validade convergente do instrumento construído. Em linha com outros estudos, o autoconceito dos estudantes aparece associado com a autoestima, a autoeficácia, a satisfação com a vida e as suas vivências académicas. Os níveis elevados de autoconceito, da autoestima e de satisfação com a vida dos alunos poderão explicar menores dificuldades de ajustamento dos alunos ao contexto académico.

Uma outra conclusão do nosso estudo é que, na amostra estudada, não se observaram diferenças de género e de idade na generalidade das dimensões do autoconceito avaliadas. Apenas se constataram diferenças na dimensão religiosa e na dimensão social a favor das mulheres com idades acima de 23 anos, justificando-se a continuidade dos estudos para aprofundamento do seu significado. Ao mesmo tempo, dada a relevância do autoconceito na identidade e maturidade dos jovens-adultos, importa em futuros estudos considerar outras variáveis sociofamiliares de pertença dos estudantes, procurando-se alargar as variáveis no estudo do seu desenvolvimento na adolescência e adultez emergente.

Dada a demonstração da relevância do autoconceito no ajustamento dos estudantes do ensino superior em Moçambique, parece-nos importante apontar algumas pistas de intervenção para as universidades moçambicanas no sentido de favorecer o desenvolvimento do autoconceito nos estudantes, nomeadamente: colocando desafios académicos e sociais que possibilitem a autodescoberta dos estudantes, tomando uma metodologia participativa e a adoção de metodologias centradas em projectos educativos (e.g., envolver os estudantes em actividades e projectos de extensão universitária, em actividades culturais e desportivas). Por outro lado, importa desenvolver nos estudantes o sentido de autonomia nas suas actividades escolares (e.g., desenvolvendo hábitos de estudos individuais, aprendizagem por descoberta individual). A par desta exigência é importante que os professores universitários forneçam o suporte educativo necessário aos estudantes. Por exemplo, explicando a importância do conteúdo na prática sócio-laboral, desenvolver metodologias mais activas, orientando os estudantes na busca de ferramentas de aprendizagem.

Finalmente, e apesar de alguns estudos apontarem para uma relação entre o

autoconceito e desempenho escolar, no nosso estudo tal relação é bastante baixa, e apenas verificada em relação ao autoconceito académico. Este resultado traduz a importância do autoconceito académico no desempenho escolar dos alunos, o que também tem sido apontado na generalidade dos estudos. Aprofundando essa relação, verificamos no nosso estudo que o autoconceito académico se encontra associado com a motivação escolar dos estudantes, com a sua assiduidade e com o número de disciplinas em atraso (neste caso correlação negativa). Este conjunto de dados justifica aprofundar a relação entre autoconceito e rendimento académico em futuras investigações, nomeadamente questionando as próprias medidas de rendimento académico consideradas e o seu significado. Como salientado por Sá, Ferreira e Ramos (2015), o desempenho escolar é um constructo multidimensional, sendo as classificações dos alunos uma das medidas desse desempenho, porém insuficiente para aferir a globalidade do constructo. Por outro lado, tendo em conta os resultados que sugerem alguma associação entre o autoconceito (autoconceito académico) e as medidas de desempenho escolar, este autoconceito aparece como preditor do desempenho escolar dos estudantes universitários de Moçambique.

Finalmente, pretendendo-se superar uma das principais limitações do presente estudo, torna-se necessário desenvolver estudos posteriores junto de amostras mais heterogéneas de estudantes. Dada a extensão geográfica de Moçambique e a sua diversidade cultural, também presente nas diferentes IES que servem as populações nas suas diferentes Províncias, interessa-nos pesquisar nesta área integrando amostras de estudantes de outras universidades e regiões de país, aliás analisando não só os do primeiro ano como, se possível através de estudos longitudinais, os estudantes de anos mais avançados de formação académica. Ao mesmo tempo, junto de novas amostras, importa testar o modelo fatorial da escala multidimensional de autoconceito, recorrendo à análise fatorial confirmatória e a modelos mais robustos de tratamento estatístico dos resultados, por exemplo ponderando os efeitos diretos e indiretos das variáveis em análise na exploração do sucesso escolar. Antecipamos que com estas análises, face à sua natureza mais dinâmica, podemos dar contributos importantes quando se pretenda intervir institucionalmente por forma a favorecermos a adaptação dos estudantes e o seu sucesso académico no Ensino Superior, em Moçambique.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, M. A., & Leitaó, M. (1998) *Psicologia 12º ano*. Porto: Areal Editores.
- Ahmad, J., Ghazali, M., & Hassan, A. (2011). The relationship between self-concept and response towards student's academic achievement among student's leaders in university Putra Malaysia. *International Journal of Instruction*, 4(2), 23-38.
- Almeida, A. M. (2005). *Natureza da relação fraterna e desenvolvimento do self: Um estudo exploratório em crianças pré-escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 15, 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: tensões e possibilidades. *Actas do Congresso Ibérico*. Universidade do Minho. pp. 429-440.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: construção e validação de uma escala reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3(33), 181-207.
- Almeida, L. S., Guisande M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso ao ensino superior em Portugal: questões de género, origem social e percursos académicos dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Alminhana, L. O., & Morreira-Almeida, A. (2009). Personalidade e religiosidade /espiritualidade (R/E). *Revista Psicologia Clínica*, 36(4), 153-161.
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20(1), 1138-1663.
- Andersen, S. M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 4, 614-645.
- Anitha, J., & Parameswari, G. (2013). Correlates of self-concept among high school students in Chennai city. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 1(4), 30-34.

- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare - Revista Científica da Educação*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). *Escala de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de perceções académicas – expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Arnaiz, P., & Guillen, F. (2012). Self-concept in university-level FL learners. *The International Journal of the Humanities*, 4(9), 82-92.
- Astin, A. W. (1997). Liberal education and democracy: the case for pragmatism. In R. Orril (Ed.), *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America* (pp. 2017-223). New York: College Entrance Examination Board.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 5(40), 518-529.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute University of California, Los Angeles.
- Augel, M. P. (s/d). Desafios de ensino superior na África e no Brasil: A situação de ensino superior na guiné-bissau e a construção da guineidade. *Estudo de Sociologia: Revista do progresso de pós-graduação em Sociologia da UFPE*, 15(2), 137-159.
- Bacon, L. S. C. (2011). *Academic self-concept and academic achievement of african american students transitioning from urban to rural schools*. Thesis for Doctor degree of Philosophy, University of Iowa.
- Baltasar, D. M. S. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficácia de intervencione en adolescentes universitarios*. Tesis doctoral. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Cardoso, H. F., & Rueda, F. J. M. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 1(29), 1-18.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Auto-conceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 15(1), 41-56.

- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão do curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepção de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.
- Barisa, M., Alberg, M., & McSparrin, B. (1991). The self-concept as a learner inventory: A cross-validation study. *Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association Lexington, Kentucky*, 12-15.
- Baron, A. S., Schmader, T., Cvencek, K. D., & Meltzoff, A. N. (2014). The gendered self-concept: How implicit gender stereotypes and attitudes shape self-definition. In P. J. Leman & H. R. Tenenbaum (Eds), *Gender and development* (pp.109-136). East Sussex, England: Psychology Press.
- Barroco, S. M., & Superti, T. (2014). Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.
- Barros, R., Moreira, J. A. M. (2011). Avaliação do autoconceito global em estudantes do ensino superior. *International Conference on New Horizons in Education*, Guarda, Portugal, 8-10 de junho.
- Batican, E. D. (2011). *Development of multidimensional self-concept scale (mSCS) for Filipino college students at the Ateneo de Davao university*. A dissertation for Doctor of philosophy in clinical psychology. Ateneo de Davao University.
- Bayrón, C. E., & Piedras, R. (2012). Teoria social cognitiva y teoria de retención de Vicent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 1(5), 28-49.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subjective. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 1, 1-19.
- Brito, C. E. (2010). *Educação a distância (EAD) no ensino superior de Moçambique: UAM*. Dissertação de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Brito, C. E., Ferasso, M., & Brito, S. M. P. P. L. E. (2015). Gestão universitária em Moçambique. *5ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e região de língua Portuguesa*, Coimbra.
- Brookover, W. B. (1959). A social psychological conception of classroom learning. *School and Society*, 87, 84-87.

- Brown, A., Bryant, J., Bureau, D., Haller, A., Pierre D., Piquette, R., Pohl, J., Pryor, K., & Sands, T. L. (2012). *Student development theory: Resource Guide*. Association of Fraternity/Sorority Advisors.
- Buckler, L. M., & Adams, G. R. (2005). Gender differences in identity and intimacy development. Ontario, Canada: University of Guelph.
- Bustos, M. J. G. F., Jordán, O. R. C., Martí, I. G., & Hernández, J. A. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria: diferencias en función del género y edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 19(1), 199-2012.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del autoconcepto forma 5 en universitários peruanos: una herramienta para la psicología poitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Calvetti, P. U., Muller, M. C., & Nunes, M. L. T. (2008). Qualidade de vida e bem-estar espiritual em pessoas vivendo com HIV/AIDS. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 523-530.
- Campira, F. P. (2012). *Autoconceito e rendimento escolar: estudo com alunos moçambicanos do terceiro ciclo do ensino básico (6ª e 7ª classes) em função do género e do contexto sócio-cultural*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional, não publicada. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Campira, F. P., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sócio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(16), 171-190.
- Campira, F. P., Araújo A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1) 26-46.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014a). Autoconceito em alunos moçambicanos: Resultados em função do género e contexto sócio-cultural. *I Seminário internacional "Cognição, aprendizagem e rendimento"* Fevereiro, 3 e 4. Uminho, Braga-Portugal pp. 21-30.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014b). Autoconceito e rendimento escolar. *I Seminário internacional "Cognição, aprendizagem e rendimento"* (pp. 78-87). Braga: Uminho, 3-4 Fevereiro.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014c). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito com estudantes universitários de Moçambique. *II Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp.129-138). Braga: Campus de Gualtar, Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74-88.

- Carmona, M. T. P., Gómez, S. G., & Ortega, M. S. (2010). Gender differences in students' general and academic self-concept at the end of compulsory education. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Carneiro, R. G. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 359-374.
- Castiano, J. P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisão teórica sobre o *self* e sua importância na adolescência. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Gras, M. E., & Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluna. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Chaves, E. C. L., Carvalho, T. P., Carvalho, C. C., Grasselli, C. S. M., Lima, R. S., Terra, F. S. & Nogueira, D. A. (2015). Associação entre bem-estar espiritual e autoestima em pessoas com insuficiência renal crônica em hemodiálise. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 737-743.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. (1976). *Developmental change as a major outcome*. In M. Keeton (Eds), *Experiential learning: Rationale, characteristics, and assessment*. San Francisco: Jossey: Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiziane, P. (2010). *O alegre canto da perdiz* (2ª ed.). Maputo: Editora Ndjira.
- Costa, A. B. (2009). O preço da sombra: Sobrevivência e reprodução social entre famílias de Maputo. *Entográfica*, 13(2) 483-493.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Envolvimento académico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 142-155.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 325-334.
- Costa, C. C., Bastiani, M., Geyer, J. G., Calvetti, P. U., & Moraes, M. L. A. (2008). Qualidade de vida e bem-estar espiritual em universitários de psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13(2), 249-255.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um Olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior-Avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, J. J. M. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra.

- Costa, P. C. G. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-81.
- Costa, P. C. G. (2002). Escala de Autoconceito no trabalho: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 75-81.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology* 2(25), 104-118.
- Craven, R., Marsh, H., & Burnett, P. C. (2004). Breaking the self-concept enhancement conundrum: re-conceptualizing the next generation of self-concept enhancement research. In *NZARE/AARE Conference: Educational Research, Risks & Dilemmas*, 29 November – 3 December. Auckland, Newzeland.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico, *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9).
- Davidoff, L. L. (2004). *Introdução à psicologia* (3ªed.). São Paulo: Editora Afiliada.
- Dienner, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências acadêmicas: métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutorado em Ciências de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E., (2007). Analisis de los modelos explicativos de retencion de estudiantes en la universidad: una version desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Dörner, J. (2006). *A self-concept measure of personality growth: Self-concept maturity (SCM). Development, validation, and age effects*. A thesis for the degree of doctors of philosophy in psychology. International University Bremen.
- Dramaru, B. Y., & Balarabe, M. (2013). Relationship between academic self-concept and academic performance of junior high school students in Ghana. *European Scientific Journal*, 9(34), 93-104.
- Elosua, P., & Muniz, J. (2010). Exploring the factorial structure of self-concept: A sequential approach using CFA, MIMIC, and MACS model across gender and two languages. *European Psychologist*, 15(1), 58-67.
- Emmanuel, A., Adom, E. A., Josephine, B., & Solomon, F. K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-37.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 28, 404-414.
- Erickson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erickson, E. (1968). *Identi, youth and crises*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Esnaola, I., Goni, A., & Madariaga, J. M. (2008). El Autococepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.

- Fabrian, A. A., & Kurniawan, I. N. (2012). Social self-concept and life satisfaction: A primary study on Indonesian college students. *IPEDER*, 53(22), 101-104.
- Fadjukoff, P. (2007). *Identity formation in adulthood*. Tese de doutoramento em Psicologia. University of Jivaskilä.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371.
- Faria, L. (2014). Conceções pessoais de competência: contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho académico. In: Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (Eds). *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos*. ADIPSIEDUC, Braga.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Faria, L., & Fontaine, A., M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Education*, 21(2), 167-177.
- Fernandes, V., Silva, I., & Meneses, R., 2012. Adaptação académica em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos: O papel da autoeficácia. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 100-115.
- Fernández, A. R. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescência*. Tesis doctoral en Psicodidáctica. Universidad del País Vasco.
- Fernández-Bustos, J., González-Martí, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF* 1(6), 1-10.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do Rendimento Académico no Ensino Superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 15, 55-60.
- Ferreira, M. C., & Leite, N. G. M. (2002). Adaptação e validação de um instrumento de avaliação da satisfação com a imagem corporal. *Revista Avaliação Psicológica*, 2, 141-149.
- Flowers, L. O., Raynor, J. E., & White, E. N. (2013). Investigation of Academic Self-Concept of Undergraduates in STEM Courses. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1), 1-11.

- Fonseca, M. M. (2009). Carl Rogers: Uma concepção holística do homem – da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium36/4.pdf>- acesso em 17/06/2015.
- Foubert, J. D., & Grainger, L. U. (2006). Effects of involvement in clubs and organizations on the psychosocial development of first-year and senior college students. *NASPA Journal*, 43(1), 166-182.
- Fragar, R., & Fadiman, J. (2001). Carl Rogers y la perspectiva centrada en la persona. *In Teorías de la personalidad*. Ed. Alfaomega.
- Francisco, T. G., Pompa G., E. G., Meza P. C., Ancer, E. L., González, M. T. (2010). Relación entre autoconcepto y apoio social en estudantes universitários. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 179-188.
- Friedman, H. S., & Schustack, M. W. (2004). *Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna* (2ªed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Garcia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gabelko, N. H., Roth, D. A., Worrell, F. C. (1997). Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concept. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*, Chicago march, 24-28.
- García, F. G., & Luján, R. S. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentários y practicantes desportivos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2(2), 259-272.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcept forma 5*. Madrid: Tea.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658.
- Garcia, V. (2010). First-generation college students: How co-curricular involvement can assist with success. *The Vermont Connection*, 31, 46-52.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, S. K., & Bames, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 4(48), 369-387.
- Garrido, E. N. (2015). A experiência da moradia estudantil universitária: impactos sobre seus moradores. *Psicologia: Ciência e profissão*, 35(3), 726-739.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.



- Gómez-Vela, M., Verdugo, M., & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 523-536.
- Gonçalves, S. (2012). Impacto do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: Revisão de estudos. *Educação*, 35(3), 334-344.
- Goni, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-desportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relação que favorece el logro académico. *Psykhe*, 21(1), 37-53.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen, *The self in social interaction, Vol I: Classic and contemporary perspectives* (pp. 115-136). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Goulão, M. F., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S., & Cardoso, T. (2015). Sucesso, Permanência e persistência dos estudantes do ensino superior a distância online. *Revista de Estudos e Investigacion en Psicología y Educación, Extr.* (1), A1-022-A26. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.168.
- Guerra, L. H. B. (2013). Políticas e programas para a igualdade de género em Moçambique. *Seminário Internacional Fazendo Género 10 (Anais electrónicos)*, Florianópolis.
- Guimarães, H. P., & Avezum, A. (2007). O impacto da espiritualidade na saúde física. *Revista Psicologia Clínica*, 34(1), 88-94.
- Gupta, R. (2014). Study on self-concept, academic achievement and achievement motivation of the students. *ISOR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 88-93.
- Hampatê Bâ, A. (1981). *Confrontações Culturais. Le Monde*, Paris.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da personalidade*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey H. A., & Whitesell, N. R. (1997). The development of role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hood, A. B., Riahinead, A. R., & White, D. B. (1986). Changes in ego identity during the college years. *Journal of College Student Personnel*, 27 (2), 107-113.

- Hoppenstedt, G. E. S. (2005). *Autoconceito, emoções e sentido de vida de mulheres com câncer de mama*. Tesis del maester en desarrollo humano. Universidade Iberoamericana, Mexico.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, in two volumes. New York: Henry Holt and Company.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2010). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119–132. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
- Junior, F. G. (2008). Considerações sobre a constituição do self e da religiosidade na pessoa humana. *Estudos da Psicologia*, 25(4), 527-533.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., Cadely, H. S., Tuggle, F. J., Harrell-Levy, M. K., & Adler-Baeder, F. M. (2012). Identity and intimacy during adolescence: Connections among identity styles, romantic attachment and identity commitment. *Journal of Adolescence* 35, 1427-1439.
- Kumari, A., & Chamundeswari, S. (2013). Self-concept and academic achievement of student at the higher secondary level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 105-113.
- Laita, M. S. V. (2015). *A Universidade em questão: Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Fundação AIS, Nampula- Moçambique.
- Langa, P. V. (2012) A mercantilização do Ensino Superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Serie: Ciências da Educação*, 1(0), 21-41.
- Langa, P. V. (2014). Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: Do conhecimento experiencial a necessidade de produção de conhecimento científico. *Desafios para Moçambique*, 365-395.
- Larrosa, L. L. (2000). *Chickering's seven vectors of student development explained*. In partial fulfillment of the requirements for the McNair Scholars Program.
- Lien, L. A. (2002). *The role of social integration in students' psychosocial development*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy. Vanderbilt University.
- Lawrence, A. S. A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1(1), 141-205.
- Lekue, P. (2010). El autoconceito social y el rendimiento en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *XVII Jornadas de Psicodidáctica*. University of the Basque Country, 1-11.
- Liu, H. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 207-225.
- Long, D. (2012). Theory and model of student development. In L. J. Hinchliffe & M. A. Wong (Eds.) *Environments for student growth and development: Librarians and student affairs in collaboration*. Chicago: Association of College & Research Libraries.

- López, B. G., Esteban, P. R. G., Peris, F. S., Ros, C. R., & Carbonell, B. S. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16-28.
- López, B. G., Rodrigues, J. M. S., Felix, E. G., & Mateo, P. M. S. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y estudiantes médios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Lozano, A. B., Uzquiano, M. P., Rioboo, A. M. P., Enriquez, E. B., Paz, R. S., & Castro, F. V. (2013). Estratégias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescência. *Psicología e Educación*, 21(1), 195-211.
- Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: Um estudo comparativo. *Revista brasileira de orientação profissional*, 14(2), 215-226.
- Mahumane, J. A. (2008). *Representações e percepções sobre crenças e tradições religiosas no Sul de Moçambique: O Caso das Igrejas Zione*. Dissertação de Mestrado em Antropologia social e cultural. Universidade de Lisboa, Portugal
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 118-133.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M, L. (2015). Adaptação da escala expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141.
- Marjoribanks, K., & Mboya, M. (2001). Age and gender differences in the self-concept of south African students. *The Journal of Social Psychology*, 141(1), 148-149.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). *Self-concept and performance*. Disponível em <http://psp.sugpub.com/cgi/content/abstract/34/4/542>, retirado a 17 de Julho de 2011.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken, (Ed.) *Handbook of self-concept*. New York, NY: Wiley
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of Self-Concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Martinelli S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, 53, 201-216.

- Martínez, B. B., & Custódio, R. P. (2014). Relationship between mental health and spiritual wellbeing among hemodialysis patients: a correlation study. *São Paulo Medical Journal*, 132(1), 23-27.
- Martínez, L. N., Llorca, J. A. S., & Tello, H. F. P. (2013). Cuestionario de autoconcepto físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 31(11), 809-830.
- Martínez-López, Z., Fernández, M. F. P., Couñago, M. A. G., Vacasa, C. T., Almeida, L. S., & González, M. S. R. (2014). Apoyo social en universitários españoles de primer año: propiedades psicométricas del social support questionnaire-short form y el social provisions scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102-110.
- Maslow, A. H. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company
- Mata, M. A. P., Pimentel, M. H., & Pereira, F. A. (2011). Integração e adaptação ao ensino superior: A importância do autoconceito e da satisfação com o suporte social. *Actas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação: 18 e 19 de Novembro.
- Matos, N., & Mosca, J. (2010). Desafios do ensino superior. *Desafios para Moçambique*. IESE, 297.
- Matovu, M. (2014). A structural equation modeling of the academic self-concept scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185-198.
- McConnell, A. R., & Strain L. M. (2007). Content and structure of self-concept. In C. Sedikies & S. Spencer (Eds.) *The Self in social psychology* (pp. 51-72). New York: Psychology Press.
- Mella, E. R., & Bravo, P. R. (2011). Análisis psicométrico confirmatório de la medida multidimensional del test de autoconceito forma 5 en espanhol (AF5), en estudiantes universitários de Chile. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 91-103.
- MINED (1998) *Plano estratégico de educação 1999-2003 - combater a exclusão, renovar a escola*, Maputo: Mined.
- Ministério da Educação. (2009). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique, 2007*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação. (2011). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique, 2009*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação. (2012). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique, 2011*. Maputo, Moçambique.
- Monteiro, A. M. R., Barros, R. M. A., & Moreira, J. A. (2015). Novos públicos do ensino superior: Abordagem a aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 131-149.
- Morreira-Almeida, A., Peres, M. F., Aloe, F., Neto, F. L., & Koenig, H. G. (2008). *Revista Psicologia Clínica*, 35(1), 31-32.
- Murgui, S., García, C., García, A., & García, F. (2012). Autoconceito en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatório de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.

- Mwamwenda, T. S. (2004). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Nagy, G., Watt, H. M. G., Eccles, J. S., Lu, U. T., Oliver, D., & Baumer, J. R. (2010). The development of students' mathematics self-Concept in relation to gender: Different countries, different trajectories? *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 482-506.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e sua influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. *Gestin*, 8(8), 195-203.
- O'Mara, A. J., Green, J., & Marsh, H. W. (2006). Administering self-concept interventions in schools: no training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.
- Oliveira, I. M. (2004). *Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula* (3ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tagney, (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press. ver
- Pais-Ribeiro, J. L., & Ribeiro, L. (2003). Estudo de Validação de uma escala de autoconceito físico para homens jovens adultos. *Análise Psicológica*, 4(XXI), 431-439.
- Palacios, E. G., Echaniz, I. E., Fernández A. R., & Barrón I. C. O. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Seaton, M., & Zanden, B. V. (2015). If one goes up the other must come down: Examining positive relationships between math and English self-concept trajectories across high school. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 172-191.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College effect students: Findings and insights from twenty yars of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrão, A. L., McIntyre, T., & Costa, E. (2014). Características psicométricas do Self-esteem Scale em mulheres moçambicanas em risco sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 698-706.
- Pauriyal, K., Sharma, S., & Gulati, J. (2010). Developmental trends in self-concept of urban adolescents: Gender differentials. *Journal of Psychology*, 1(2), 113-118.
- Peinado, J. E., Ornelas M., Blanco J. R., & González, M. A. (2015). Invarianza factorial de la escala de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 8(4), 85-92.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do*

- 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-conceito e Auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 632- 640). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, Self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal Psychology of Education*, 25, 157-175.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A Organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Pereira, A. J. F. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto Superior Miguel Torga: Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept. *Journal of Educational and Psychology*, 55, 91-95.
- Pinheiro, M. R. R. (2003). *Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pinto, A., Gatinho, A., Fernandes, C., & Veríssimo, M. (2015). Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), 632-638.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159-167.
- Premugy, C. I. C. (2012). *Colectânea da Legislação do Ensino Superior*. Maputo, Moçambique.
- Quadros, A. L., Lopes, C. M., Silva, F. A. B., Correia, J. M. M., Pio, J. M., Torres, N. O., Pinto, P. L., Nogueira, R. K. (2010). A percepção dos professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: Expectativas e construção de relações no curso de Química na UFMG. *Ciências & Educação*, 16(1), 103-114.
- Reigal-Garrido, R. E., Becerra-Fernández, C. A., Hernández-Mendo, A., & Martín-Tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085.
- República de Moçambique. (1985). *Diploma ministerial n 73/85 de 4 de Dezembro*. Imprensa Nacional, Maputo.
- República de Moçambique. (1995). *Decreto n 43/95 de 14 de Setembro*. Imprensa Nacional, Maputo.
- República de Moçambique. (2007). *Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior*. Decreto nº 63/2007 Publicado no BR nº 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.

- Ribeiro, I.; Almeida, L. & Gomes, C. (2006) Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajetórias de Aprendizagem: Do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133
- Riquelme, R. A., Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrena, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 2(38), 7-19.
- Roberts, J., & McNeese, M. N. (2010). Student involvement/engagement in higher education based on student origin. *Research in Higher Education Journal*, 7, 1-11.
- Rodríguez, A., Goñi, A., & Azúa, S. R. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, M. G. H. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In S. Koch (Series Ed.) & S. Koch (Vol. Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers, B., & Forters, C. E. (2009). La escala de auto-estima de Rosenberg: Validacao para chile en una muestra de jovens adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Med. Chile*, 1(37), 170-800.
- Rosário, L. (2012). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Desafios para Moçambique*, 89-101.
- Rosário, L. (2013). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Desafios para Moçambique*, 10, 46-55.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rust, V., Dhanatya, C., Furuto, L. H. L., Kheiltash, O. (2007). Student involvement as predictive of College Freshmen Plans to Study Abroad. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 1-16.
- Sá, M. J., Ferreira E., & Ramos, Katia M. C. (2015). Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Educação*, 38(2), 280-288.
- Saldanha, A. A. S., Oliveira, I. C. V., & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19.
- Sánchez-Herrera, B. (2009). Bienestar espiritual en personas com y sin discapacidad. *Chía*, Colombia, 9(1), 8-22.
- Santos, A. A. A., Polidoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, C. B. (2004). Abordagem Centrada na Pessoa - Relação Terapêutica e Processo de Mudança. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*,

- Comunicação apresentada no Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, 18-23.
- Santos, G. M. G. (2014). *Bem-estar, auto-estima e autoconceito: O que sentem as mulheres que se maquilham?* Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. Universidade lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Santos, G., & Sousa, L. (2012). A espiritualidade nas pessoas idosas: influência da hospitalização. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 15(4), 755-765.
- Santos, N. L., & Faria, L. (1999). O autoconceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 175-188.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Escala de autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Escala de autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com experiência académica de estudantes de ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Schwarzer. R., & Jerusalem. M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In S.E. Hobfoll & M.W. deVries (Eds.). *Extremestress and communities: Impact and intervention* (pp.159-177). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., Custódio, S. M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia da Educação*, 2(4), 7-21.
- Sepúlveda, V. E. P., Londoño, D. M. M., & Lubert, C. D. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la cidade de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 177-193.
- Sepúlveda, V. E. P., Londoño, D. M. M., Lubert, C. D., & Botero, J. S. H. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de manizales. *Hacia promoci. Salud*, 19(1), 114-127.
- Shannon, A. M. (2013). *La teoría de las inteligências múltiples en la enseñanza de español*. Dissertacion del máster universitario en lengua y cultura españolas. Universidad d Salamanca.
- Sharkness, J., & DeAngelo, L. (2011). Measuring Student Involvement: A Comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scales from student surveys. *Research of High Education*, 52, 480-507.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.



- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 401-441.
- Silva, G. (2007). *Educação e género em Moçambique*. Centro de estudos africanos da universidade do Porto. Porto.
- Silva, L. M. K. (2001). Existe uma inteligência espiritual/existencial? Um debate entre H. Gadner e R. H. Emmons. *Revista de Estudos da Religião*, 3, 47-64.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, S. L. R. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento de estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento em ciências da educação, especialização em educação permanente e formação de Adultos. Universidade de Coimbra (não publicada).
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre os dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, (1), 101-126.
- Silva, T. C. (2010). Liberdade académica e ensino superior em Moçambique. *Conferência sobre liberdades académicas*, 211-234.
- Simão, M. J. (2010). Psicologia transpessoal e a espiritualidade. *O Mundo da Saúde*, 34(4), 508-519.
- Simão, M. J. P., & Saldanha, V. (2012). Resiliência e Psicologia transpessoal: fortalecimento de valores, acções e espiritualidade. *O Mundo da Saúde*, 36(2), 291-302.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. (2004). Estudos preliminares para a construção da escala de auto-conceito infanto-juvenil. *Interacção em Psicologia*, 3, 181-190.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B.M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (24), 15-27.
- Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193- 201.

- Srivastava, R., & Joshi, S. (2011). The effect of school and area on academic self-concept and academic achievement of adolescents. *Delhi Psychiatry Journal*, 14(2), 331-336.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da universidade do Porto. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 4097-4109.
- Stocker, J., Neves, S. P., & Faria, L. (2010). Competência Percebida e Realização Escolar: Que Relações em Alunos do Ensino Secundário? *Psychologia*, 52(1), 427-446.
- Suls, J., & Krizan, Z. (2005). On the relationships between explicit and implicit global self-esteem and personality. *The New Frontiers of Self Research*. University of Iowa.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*. Tese de doutoramento em educação, não publicada. Universidade Metodista de Piraciba, São Paulo.
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., Carvalho, N. T. (2001). A influência da actividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2) 157-165.
- Taunay, T. C. D., Gondim, F. A. A., Macêdo, D. S., Morreira-Almeida, A., Gurgel, L. A., Andrade, L. M. S., & Carvalho, A. F. (2012). *Revista Psicologia Clínica*, 39(4), 130-135.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, identidade, e a indecisão vocacional*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Terry, D. J., Hogg, M. A., & White, K. M. (1999). The theory of planned behavior: self identity, social identity and group norms. *British Journal of Social Psychology*, 38, 225-244.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (2006/2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 1(8), 1-19.
- Tinto, V., Pusser, B. (2006) Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Psychology education Cooperative*.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Torres, V., Howard-Hamilton, M. F., & Cooper, D. L. (2003). Identity development of diverse populations: implications for teaching and administration in higher education. *Higher Education*, 29(6), 1-117.

- Torres, V., Jones, S. R., & Renn, K. A. (2009). Identity development theories in student affairs: origins, current status, and new approaches. *Journal of College Student Development*, 50(6), 577-596.
- UP. (2010). *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011-2017*. Maputo, Moçambique.
- UP. (2013). *Cursos de pós-graduação/mestrado e doutoramento*. Editora EDUCAR, Maputo-Moçambique.
- UP-Beira (2014). *Relatório alusivo a visita do Magnífico Reitor*. Beira, Moçambique.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones com sexo, edad e institución. *Revista PSICO-USF*, 6(2), 55-64.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Electrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1(4), 47-67.
- Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2013). La variable género y su relación com el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitário. *Revista Científica Eletrónica de Educação y Comunicación en la Sociedade del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- Vasconcelos, E. A., & Giglio, J. S. (2007). Introdução da arte na psicoterapia: enfoque clínico e hospitalar. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 375-383.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim do Século.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1(5), 39-48.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Veliz-Burgos, A. L. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Estudio psicométrico*. Tesis doctoral en Psicología y Educación. Universidade del País Vasco.
- Véliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 47-58.
- Vicent, M., Martín, N. L., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16.
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 1(29), 1695-2294.
- Vieira, L. F., Vieira, L. L., Ferraz, C. C., & Oliveira, L. P. (2010). Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(3), 315-322.
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyche*, 10(1), 1-18.
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033.

- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Wang, M. (2013). The study on the relationship between english self-concept and significant others. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(3), 1406-1411.
- Was, C. A., Al- Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.
- Waugh, R. F. (2000). Self-Concept: Multidimensional or multifaceted, unidimensional? *Education Research and Perspectives*, 2(27), 75-94.
- Wedekin, L. M., & Zanella, A. V. (2013). Arte e vida em Vygotsky e o modernismo russo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 18(4), 689-699.
- Were, C. M., Indoshi, F. C., & Yalo, J. A. (2010). Gender differences in self-concept and academic achievement among visually impaired pupils in Kenya. *Educational Research*, 8(1), 246-252.
- White, D. B. (1986). *An assessment and validation of Chickering's seven vectors of student development*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa City: University of Iowa.
- Wild, L., & Ebbers, L. (2002). Rethinking student retention in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Prattice*, 26, 503-519.
- Zabala, A. F. (2010). *El autoconcepto social en adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Tesis doctoral. Universidad del Pais Basco.
- Zhang, X., & Li, C. (2010). The study of university students' self-concept. *International Education Studies*, 3(1), 83-86.